

MAINSTREAMING

Versuche zu einer kritischen Reflexion
der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher
in der amerikanischen Schule

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Fachbereich Psychologie und Pädagogik

vorgelegt von
GÜNTHER OPP
aus Würzburg

1984



Referent: Prof. Dr. O. Speck

Koreferent: Prof. Dr. N. Havers

Tag der mündlichen Prüfung: 22. Februar 1984

in der Praxis der Integration der Kinder mit Behinderungen. Die vorliegende Arbeit ist eine kritische Reflexion der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in der amerikanischen Schule. Dabei werden die verschiedenen Konzepte der Integration und die verschiedenen Modelle der Integration kritisch analysiert. Dieser Arbeit geht es um die Frage, wie die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule zu verstehen ist.

MAINSTREAMING

Versuche zu einer kritischen Reflexion der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in der amerikanischen Schule

Die vorliegende Arbeit ist eine kritische Reflexion der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in der amerikanischen Schule. Dabei werden die verschiedenen Konzepte der Integration und die verschiedenen Modelle der Integration kritisch analysiert. Dieser Arbeit geht es um die Frage, wie die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule zu verstehen ist.

Die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule ist ein Thema, das in den letzten Jahrzehnten eine große Rolle gespielt hat. In den 1970er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 1980er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 1990er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2000er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2010er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2020er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen.

Die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule ist ein Thema, das in den letzten Jahrzehnten eine große Rolle gespielt hat. In den 1970er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 1980er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 1990er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2000er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2010er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen. In den 2020er Jahren wurde die Integration der Kinder mit Behinderungen in der amerikanischen Schule als ein wichtiges Ziel angesehen.

Vorwort

Im Rückblick zeigen sich für mich Stationen, die den Entstehungszusammenhang dieser Arbeit erhellen. Im Wintersemester 1979/80 schrieb ich am Institut für Sonderpädagogik der Universität München eine wissenschaftliche Hausarbeit zum Problem der Integration behinderter Kinder in der Regelschule. Dabei versuchte ich eine Anwendung der systemtheoretischen Sichtweise. Diese Arbeit führte mich zu Ansätzen, die ich weiterverfolgen wollte.

Eine Studienreise in die USA im Sommer 1979 hatte mir bereits zuvor die Gelegenheit gegeben, die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher dort, in verschiedenen Bundesstaaten, zu sehen. Im Studienjahr 1980/81 ermöglichte mir ein Stipendium, ein Jahr an der University of Northern Colorado, Greeley zu studieren. Der Fulbright-Kommission möchte ich hierfür danken. Meine Lehrer in Greeley, unter ihnen Oliver Kolstoe, Henry Reinert, Mel Weishahn und Bill Gearheart, beantworteten meine Fragen immer wieder mit großer Geduld, und eröffneten mir viele Möglichkeiten.

Die Aufenthalte in Amerika benutzte ich zu Besuchen in Schulen, Behinderteneinrichtungen, Universitäten und Konferenzen. Es waren für mich wichtige Erfahrungen, einige der bekannten amerikanischen Sonderpädagogen kennenzulernen und befragen zu können. Unter ihnen waren Evelyn Deno, Stanley Deno, James Gallagher, Thomas Jordan, Kristen Juul, Leo Kelly, Stephen Lilly, Niclas Long, Ivaar Lovaas, Edward Meyen, Maynard Reynolds, David Sabatino, Ann Turnbull, Richard Whelan, Mary Wood und viele andere, die hier nicht genannt werden, denen ich zu Dank verpflichtet bin.

Mit überraschend großer Offenheit begegneten mir die Lehrer an den amerikanischen Schulen. Dadurch war es mir möglich viele praktische Beobachtungen zu machen, die erst zu den Fragen führten, die in dieser Arbeit verfolgt werden.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. W.M. Cruickshank (University of Michigan, Ann Arbor) für sein Engagement und die tatkräftige Unterstützung meiner Studien, und bei meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. O. Speck, ohne dessen Bereitschaft zum Gespräch über fachliche Probleme und großzügige Hilfe diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

München, im Oktober 1983

Günther Opp

Inhaltsverzeichnis

	Seite:
Vorwort	I
Inhaltsverzeichnis	III
Einleitung	VI
I) Zur deutschen Integrationsdiskussion	VI
II) Zum gestellten Thema	VIII

1.	Spezifische Problemstellungen des amerikanischen Schulsystems	1
1.1	Rechtliche und gerichtliche Grundlagen	3
1.2	Rechtliche Fragestellung für die Sonderpädagogik	11
1.2.1	Due Process	12
1.2.2	Equal Protection	16
1.3	Gerichte und Erziehung	18
1.4	State Education Agency (SEA) und Local Education Agency (LEA)	25
1.5	Drei Problembeispiele	30
1.5.1	Boards of Education	30
1.5.2	Bargaining	32
1.5.3	Funding	36
1.5.4	Exkurs: Trends in den "large city schools"	44
1.6	Accountability	46
1.6.1	Rechtlicher Aspekt	47
1.6.2	Schulischer Aspekt	51
1.6.3	Organisationstheoretischer Aspekt	57
1.6.4	Drei Beispiele für Accountability	61
1.6.5	Finanzieller Aspekt	63
1.7	Statistische Angaben	65
1.7.1	Allgemeine Angaben	65
1.7.2	Qualitätsprobleme des amerikanischen Schulsystems	71
2.	Wendepunkte der sonderpädagogischen Diskussion	77
2.1	Maynard C. Reynolds: "A framework for considering some issues in special education" (1962)	78
2.2	G. Orville Johnson: "Special education for the mentally retarded - a paradox" (1962)	84
2.3	Lloyd M. Dunn: "Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable?" (1968)	90

2.4	Evelyn N. Deno: "Special education as a developmental capital" (1970)	96
2.5	M. Stephen Lilly: "Special education: A teapot in the tempest" (1970)	104
3.	Kategorien- und Klassifikationsprobleme	110
3.1	Klassifikation und Labeling in der Schule	113
3.2	Rechtliche Probleme	117
3.3	Tracking	125
3.4	Organisationsaspekt	131
3.5	Sind Klassifikationen vermeidbar?	135
3.6	"System of multicultural pluralistic assessment" (SOMPA)	138
3.7	Kategoriale Finanzierung	142
4.	Der Begriff "Mainstreaming"	147
4.1	Mainstreaming	149
4.2	Normalisierung	152
5.	"The Education for All Handicapped Children Act of 1975" (P.L. 94-142)	155
5.1	Einführende Gedanken	155
5.2	Begründung und Zielsetzung	156
5.3	Begriffsapparat	158
5.4	Finanzierungsmodell: "Entitlements and Allocations"	163
5.4.1	Zeitlich gestufte Einführung von P.L. 94-142	163
5.4.2	Bedingungen für finanzielle Zuweisungen der Bundesregierung: Eligibility	164
5.5	State Plans	167
5.6	Application	169
5.7	Procedural Safeguards	170
5.8	Administration	173
5.9	Evaluation	173
5.10	Payments	174
6.	Resource Rooms	180
6.1	Begriff	182
6.2	Formen des Resource Room	187

6.3	Organisation des Resource Room	193
6.4	Resource Room Lehrer	197
7.	Zur Verwirklichung von P.L. 94-142	203
7.1	Evaluation	205
7.2	Individualized Education Program (IEP)	209
7.2.1	IEP-Praxis	221
7.2.2	Statements zur IEP-Problematik	226
7.3	Least Restrictive Environment (LRE)	228
7.3.1	LRE auf SEA-Ebene	231
7.3.2	LRE auf LEA-Ebene	232
7.4	Elternbeteiligung	236
7.4.1	Elternbeteiligung in der Praxis	238
7.4.2	Die Sicht der Schule	240
7.5	Due Process Hearing	242
7.6	Exkurs: "Mildly handicapped children"	246
8.	Konklusionen	248
8.1	Individualisierung: Die große Versprechung?	248
8.2	Selektion	252
8.3	Zur Systemkrise des Schulwesens in den U.S.A.	258
8.3.1	Innovationskrise	260
8.3.2	Legitimationskrise	266
8.3.3	Relevanzkrise	271
	Schlußwort	285
	Literaturverzeichnis	290
	Abkürzungsverzeichnis	306

Einleitung

I) Zur deutschen Integrationsdiskussion

Ein Meilenstein in der Diskussion um behinderte Kinder und Jugendliche waren die Gutachten und Studien des Deutschen Bildungsrates (vgl. Gerbaulet 1974, Speck 1975). Den Integrationsbegriff vermeidend wird darin gefordert, "die Durchlässigkeit zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen auch für behinderte Kinder und Jugendliche auf allen Ebenen praktikabel werden zu lassen und nach Möglichkeit eine Isolierung Behinderter zu vermeiden" (Muth 1973, S. 10). Diese Forderung wurde in Zusammenhang gestellt mit dem Prinzip "Individualisierung der Lernprozesse" und der Betonung der "Bedeutung früher Lernprozesse". Die daran anschließende Integrationsdiskussion verlief auf drei Ebenen: Integrationsbegriff (Bonderer 1978, 1980, 1980 a, Schultheis 1974), der Kritik an der schulischen Selektionsfunktion (Bach 1971, Jantzen 1973) und der Forderung nach dem Ausbau eines Systems von Fördermaßnahmen, das dieser Aussonderungstendenz der Regelschule entgegenwirken sollte (Baier 1974, Speck 1973, Speck 1976). Die Literaturverweise können nicht ganz eindeutig sein, da in den meisten Artikeln alle drei Aspekte zumindest angesprochen werden.

Die Forderungen nach Integration resultierten aus der Kritik der Selektionspraxis der Regelschule, aber auch aus der allgemeineren Kritik der Isolation des "behinderten Menschen unter dem Aspekt sozialer Komplexität" (Speck 1975 a). Im Rahmen dieser Diskussion kam es zu erheblichen Standpunktverhärtungen zwischen einer als "traditionell" bezeichneten Sonderpädagogik und ihrem "gesellschaftskritischen" Gegenspieler. Es ging bei dieser Diskussion nicht eigentlich um die Integrationsforderung, sondern um ihre Ableitung, ihren Begründungszusammenhang.

Damit ist ein erstes Reflexionsproblem beschrieben. Die Durchführbarkeit von integrativer Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher steht hinter der Ableitung dieser Forderung zurück. Daraus kann auf ein weiteres Problem geschlossen werden, daß nämlich die Frage, wie sich das übergeordnete System der Regelschule zu diesen Forderungen verhält, kaum Bedeutung erlangte. So kam es, daß sich zehn Jahre nach der Veröffentlichung der Bildungsratsgutachten einer der Beteiligten fragen kann, "Integration in der Grundschule: eine Rechnung ohne den Wirt?" (Möckel, zit. nach Bleidick 1983, S. 541). Das eigentlich Überraschende an dieser zentralen Frage, nach zehn Jahren, ist, daß der "Wirt" Schulverwaltung, Verband Deutscher Sonderschulen, Grundschullehrer und Eltern sein sollen, das Regelschulsystem offensichtlich nicht genannt wird. Einschränkend ist festzuhalten, daß aus zweiter Hand zitiert wird. Es bestätigt sich aber das behauptete Reflexionsdefizit der deutschen Integrationsdiskussion hinsichtlich der Berücksichtigung des Regelschulsystems.

Problemstellungen- und die integrative Beschulung behinderter Kinder in der Leistungsgesellschaft ist allemal ein Problem- müssen in ihrem Zusammenhang diskutiert werden, das heißt, im Zusammenhang mit dem Regelschulsystem und den allgemeingesellschaftlichen Bedingungen und Funktionsvorgaben, unter denen es arbeitet. Das heißt, daß auch die Organisation des Regelschulsystems einen wesentlichen Bestandteil der Integrationsdiskussion ausmachen muß. Daneben aber muß diese Problematik im Rahmen ihrer möglichen Folgeprobleme besprochen werden. Anstelle dessen wurde in der deutschen Diskussion eine Idee, "die Integration", normativ gesetzt. Daraus resultierten erhebliche Einschränkungen der Realitätsreflexion:

"Wer... sein Bemühen in idealistischer Weise als Annäherung an eine Idee, etwa die der Integration (original "Gleichheit", d.V.), auffaßt, wird die Erfahrung machen, daß er Schwierigkeiten, Mißerfolge und Widerstände nicht begreifen kann. Er hat

dafür in seiner Theorie keinen Platz. ...Wer in seiner Theorie und in seiner Realitätssicht keinen Platz vorsieht für Negativität, wird seine eigene Zugangsweise letztlich moralisch schematisieren und für Moralpolitik optieren" (Luhmann & Schorr 1979, S. 318).

Gleiches gilt für den, der eine nur negative Weltsicht hat. Die deutsche Integrationsdiskussion erweckt genau den Eindruck, als würde moralpolitisch im Wert-/Unwertschema diskutiert. Furchtlos geht die Diskussion an der Realität vorbei, die die Ideale nicht einholen kann (vgl. Bleidick 1983, Speck 1983). Interessant ist, daß die öffentliche (!) amerikanische Diskussion trotz völlig verschiedener Vorgaben ganz ähnlich abläuft oder ablief. Für die vorliegende Arbeit ergibt sich eine Zielangabe eben aus den hier beschriebenen Reflexionsdefiziten.

II) Zum gestellten Thema

Mainstreaming bedeutet grob übersetzt die Beschulung aller behinderten Kinder, wenn möglich im Rahmen der Regelklasse. Der Begriff entstammt der Soziologie und bezieht sich auf die "melting-pot"-Funktion der amerikanischen Gesellschaft und ihre Fähigkeit, die Einwanderer mit ihren unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen in den "Mainstream" der amerikanischen Gesellschaft einzugliedern. Vorläufig kann der Begriff mit der schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher gleichgesetzt werden, was auch im Titel ausgeführt ist.

"Versuche" soll ausdrücken, daß Aspekte behandelt werden, deren Zusammenhang nicht immer sofort offensichtlich ist. Es wurde versucht, dieses Problem durch Kapitelübersichten, in denen Zusammenhänge aufgezeigt werden, zu mildern, aber die stark selektive Arbeitsweise, die bei dem Umfang des Themas unumgänglich war, läßt dies nur zu einem Teil gelingen. Konsistenz wurde der weitreichenden Problemfaltung zumindest teilweise geopfert. Das wird besonders im ersten Kapitel deutlich.



"Kritische Reflexion" stellt eine Tautologie dar, wenn Reflexion so verstanden wird:

"Praktisch ist Reflexion der Versuch, über die Einheit des Komplexen auch die Blindstellen, auch die unthematisierten Seiten der Realität mitzuerfassen, die Ideologie und Reformreflexion unbelichtet lassen müssen, um als Praxis erscheinen zu können" (Luhmann & Schorr 1979, S. 317).

Genau dies soll "versucht" werden. Der Zusatz "kritisch" wird insofern nicht tautologisch verwendet, als ein so differenzierter Reflexionsbegriff nicht voraussetzbar ist. Das Unternehmen, "Blindstellen" zu suchen, verspricht auch noch keine Systematik, wenn sie gefunden werden. Es wurde versucht, ein Reflexionsnetz über die Mainstreamingdiskussion zu werfen. Begründet in der weitreichenden Fragestellung war das Netz grob geknüpft, vieles mag entschlüpft sein, konnte vielleicht nicht erfaßt werden. Trotzdem wurden einige zentrale Probleme festgemacht und in Zusammenhänge gestellt in diesem Netz eines system- oder organisationstheoretischen Ansatzes, der hier nicht eigens dargestellt werden kann.

Grundlegend geht es bei diesem Ansatz um die Fragen: Wie funktioniert das Schulsystem? 1) Welche Funktionsprobleme gibt es, welche Vorgaben hat dieses System? Welche Austauschbeziehungen gibt es zur Umwelt? Ist das System in seinen Entscheidungen autonom oder abhängig? Wie reagiert es auf diese Abhängigkeiten? Wo sind die Systemgrenzen usw. Antworten auf diese Fragen beschreiben das Schulsystem in seinen Grundlagen, sie umreißen das Problemniveau des Schulsystems und zeigen grundlegende Strategien, mit denen es auf diese Probleme reagiert. Dies darzulegen, wird im ersten Kapitel unternommen. Aufgezeigt werden erhebliche Ungleichheiten im Finanzierungsmodell, die in der lokalen Systemstruktur begründet sind, und beträchtliche Produktionsprobleme. Auf diese Schwierigkeiten, sowie auf einen zunehmenden Reformdruck – durch die Gerichte, was die adäquate Beschu-

1) Mit Fend (1981) wird die Funktion von Schule als Qualifikation, Selektion und Legitimation verstanden.

lung aller behinderten Kinder betrifft – versucht das Schulsystem mehr oder weniger durch "Accountability" zu reagieren. Von dieser Erkenntnis aus können dann gezieltere Fragestellungen verfolgt werden.

Im zweiten Kapitel, das Wendepunkte der sonderpädagogischen Diskussion in Amerika zwischen 1962 und 1970 darstellt, werden fünf Veröffentlichungen besprochen, die die Mainstreamingdiskussion stark beeinflußt haben und mitbestimmen. Die Kernprobleme, die in diesen Artikeln formuliert werden, betreffen leichter behinderte Kinder, das Klassifikationsproblem, die Frage organisatorischer Flexibilität und Innovation, die Nichtbelegbarkeit von Effizienzvorteilen der Sonderklassen gegenüber Regelklassen bei behinderten Kindern und den Behinderungsbegriff. Zwar gingen die sonderpädagogischen Reformen von den Gerichten aus, aber die Diskussion, die parallel zu diesem Einfluß innerhalb der Sonderpädagogik abläuft, wie sie sich in den besprochenen Artikeln zeigt, steckt den Grobrahmen sonderpädagogischer Reflexion ab. Dadurch werden die im ersten Kapitel aufgerollten allgemeinen Problemstellungen des Schulsystems themenspezifischer ergänzt.

Klassifikation und damit verbundene Gleichheitsprobleme sind das Thema des dritten Kapitels. Die Klassifikationsproblematik war ein zentraler Diskussionspunkt innerhalb der Mainstreamingdiskussion. Die Gewichtung dieses Problems läßt sich zumindest teilweise als Folge der Bürgerrechtsbewegung verstehen. Für die Schulen stellte sich damit auch die allgemeinere Frage ihrer Selektionsweisen bzw. die Frage schulischen Funktionierens überhaupt. Die Frage, ob Kategorien und Behinderungsklassifikationen in der Schule unter Berücksichtigung ihrer Organisationsvorgaben vermeidbar sind, wird besprochen. Die Bedeutung, die dieser Frage zukommt, ergibt sich aus dem Einfluß, die den diesbezüglichen Gerichtsentscheidungen zugeschrieben wird.

Im vierten Kapitel wird der Mainstreamingbegriff erörtert und durch das Normalisierungsprinzip ergänzt. Die umfassende Behandlung des Begriffs erübrigt sich, weil in der nachfolgenden Besprechung von "Public Law '94 - 142" klar wird, was auf nationaler Ebene unter Mainstreaming - dieser Begriff erscheint im Gesetzestext nicht - verstanden wird. Das Gesetz erweitert die Mainstreamingdiskussion insofern, als es die öffentliche Erziehung aller Kinder fordert und einen Schwerpunkt auf die schulische Inklusion schwerbehinderter Kinder legt, die zumindest bis 1970 größtenteils nicht beschult worden waren.

Der Aufbau der Arbeit gilt bis dahin der Erklärung und dem Prozeß, der zu P.L. 94 - 142 führte, und der systemstrukturellen Begründung seiner Bestimmungen. In den folgenden Kapiteln kann die Frage lauten: Wie wird Mainstreaming auf der Grundlage von P.L. 94 - 142 in den Schulen realisiert? Die häufigste Reaktion der Schulen ist die spezielle Förderung behinderter Schüler im "Resource Room". Daß dabei Systembedürfnisse und die Notwendigkeit speziellerer Erziehung miteinander verquickt werden, findet eine kritische Würdigung.

"Zur Verwirklichung von P.L. 94 - 142" lautet die Überschrift des siebten Kapitels. Hier schließt sich der Kreis zu Ergebnissen des ersten Kapitels in der Frage nach der Verwirklichung der Gesetzesforderungen innerhalb systemstruktureller Vorgaben. Durch Formalisierung gelingt es den Schulen den Bestimmungen zu entsprechen, Gleichheitsforderungen verfahrensmäßig einzulösen und sich gleichzeitig, was deren prozessuale, inhaltliche Bedeutung betrifft, zu distanzieren. Das erklärt sich durch das im ersten Kapitel aufgezeigte hohe Problemlevel der Schulen, in ihrer Ressourcenknappheit, und in der durch die lokale Struktur bedingten Accountabilityforderung.

Die bis dahin aufgezeigten Probleme verlangen nach einer übergreifenden Reflexion, wie sie das abschließende Kapitel auf zwei Ebenen leisten will. Bezüglich Mainstreaming wird versucht, an den Begriffen Individualisierung und Selektion noch einmal zwei grundlegende Probleme der Mainstreamingdiskussion zu fassen.

Die Krise, in der das amerikanische Schulsystem zwischen externen Forderungen und seinen strukturellen Problemen hinsichtlich seiner sonderpädagogischen Funktionen steht, wird in den Begriffen Innovation, Legitimation und Relevanz zusammenzufassen versucht. Die Arbeit ist im ganzen nach dem Prinzip zunehmender Problemspezifizierung zum Thema hin organisiert.

Es ist unvermeidlich, zu Beginn dieser Arbeit auf ihre Beschränkungen hinzuweisen. Zunächst sind die Beschränkungen im Thema begründet. Mainstreaming ist ein weitreichendes Problem und wird hier nur in einem ausgewählten Problemausschnitt diskutiert. Empirische Untersuchungen wurden nur in geringem Ausmaß verarbeitet, der große Bereich Lehrertraining und Inservicetraining, praktische unterrichtliche Methoden und andere Fragen, die in der Mainstreamingdiskussion großen Raum einnehmen, blieben unberücksichtigt.

Es ist ebenfalls notwendig, darauf hinzuweisen, das ganz erhebliche begriffliche Unschärfen in Kauf genommen wurden. "Das" amerikanische Schulsystem gibt es nicht. Trotzdem wurde von Schulsystem oder Schulsystemen immer wieder gesprochen. "Special Education" ist nicht absolut gleichzusetzen mit Sonderpädagogik, aber was genau der Unterschied ist, läßt sich nur schwer sagen. Vielleicht ist der Unterschied an den Begriffen "Education" und "Pädagogik" festmachbar. Das eine deutet auf Praxis hin, das andere hat zumindest eine wissenschaftlich-universitäre Nebenbedeutung. "Assessment" ist nicht gleichsetzbar mit Diagnostik, der

Geistigbehindertenbegriff ist ohnehin aufgespalten in EMR ("educable mentally retarded") und TMR ("trainable mentally retarded"), der Begriff "lerning disability" hat mit Lernbehinderung nur semantische Ähnlichkeit, nicht zu reden von den phantasievollen Begriffen, mit denen LEAs und SEAs arbeiten. Problematisierung hat Grenzen, und begrifflich waren Vereinfachungen unvermeidbar. Meist wurden die amerikanischen Begriffe übernommen, nur gelegentlich Übersetzungen versucht.

Zur verarbeiteten Literatur: Vielfalt und Ausmaß der amerikanischen Literatur ist auch bei Spezialisierung fast unüberblickbar. Nicht zuletzt der Leitspruch amerikanischer Universitäten, "publish or perish", führt dazu, daß Quantität und Qualität ziemlich weit auseinanderfallen. Für die eigene Arbeit schafft dies ein Materialauswahlproblem, das allerdings, völlig unerwünscht, durch Materialbeschaffungsprobleme zumindest teilweise gelöst wurde.

1. SPEZIFISCHE PROBLEME DES AMERIKANISCHEN SCHULWESENS

Unter dieser Überschrift werden einige Probleme des amerikanischen Schulwesens behandelt, die für das grundlegende Verständnis der Mainstreamingdiskussion notwendig sind. Hier wird zunächst der Hintergrund gebildet, auf dem die sonderpädagogischen Funktionen innerhalb des amerikanischen Schulwesens in ihrem organisatorischen Kontext beschrieben werden können.

Dazu zählen die einführenden Darlegungen zum amerikanischen Rechtssystem und die verfassungsmäßig geregelte Kompetenzverteilung für öffentliche Erziehung. Ein in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder durchscheinendes Problem des amerikanischen Erziehungssystems, der Lokalismus und das damit verbundene niedrige Generalisierungsniveau, wird in seinen verfassungsrechtlichen Aspekten dargestellt. Das später immer wieder variierte Problem des Einflusses der Bundesregierung kann nur von da aus verstanden werden.

"Due process clause" und "equal protection clause" sind von Bedeutung, weil die rechtliche Argumentation für eine kostenfreie, angemessene, öffentliche Erziehung aller Kinder vor den amerikanischen Gerichten wesentlich auf die Verfassungsbestimmungen des "Fourteenth Amendment" gestützt waren. Die Kenntnis dieser Verfassungsbestimmungen ist eine notwendige Voraussetzung zum Verständnis der amerikanischen Rechtsprechung im Behindertenbereich. Aufgrund dieser Bestimmungen verpflichteten die amerikanischen Gerichte die Schulen zur Beschulung aller Kinder. Dies wird im P.L. 94-142 auf nationaler Ebene durchgesetzt. Es sind vor allem Due-Process Bestimmungen, die diesem Gesetz seinen besonderen Charakter ver-

leihen, während die Equal-Protection-Vorkehrungen der Verfassung, aufgrund einer Gerichtsentscheidung von 1954, dieses Gesetz ganz wesentlich bedingten. Der Zwang, der den Schulen durch die Gerichte und durch die Gesetzgebung auferlegt wurde, ist ein weiteres durchgängiges Thema in den folgenden Kapiteln.

Daran anschließend werden vier Problembeispiele ("school boards", "bargaining", "funding" und "accountability") besprochen, die wesentlich in der lokalen Organisation des amerikanischen Schulwesens gründen und Gleichheitsprobleme aufwerfen. Die Probleme des Lokalismus im amerikanischen Erziehungswesen werden besonders im Finanzierungsmodell deutlich. Die widersprüchliche Rechtsprechung zu diesem Punkt wird kommentiert.

Von besonderer Bedeutung ist das Accountabilityproblem. Durch die Linse der Accountabilityforderung betrachtet öffnet sich der Zugriff auf das amerikanische Erziehungswesen. Die Accountabilityforderung entsteht aus der lokalen Organisation der Schulsysteme, sowie aus ihren Produktionsproblemen bzw. der Schwierigkeit, ihre Effizienz nachzuweisen. Die Schulen müssen sich gegenüber ihren Gemeinden ("local control") legitimieren, sie müssen ihre Effizienz belegen. Für die Schulen bedeutet das, daß sie sich an möglichst beweisbaren Kosten-Nutzen-Relationen orientieren, um gegenüber ihrer Gemeinde "accountable" zu sein. Die Bedeutung des Accountabilitygedankens für die amerikanischen Schulen ist groß. Er begleitet durchgängig die schulischen Reformen, auch Mainstreaming. In diesem Kapitel werden der Begriff "Accountability" und an drei Beispielen erste Probleme aufgezeigt, die mit der Accountabilityforderung verbunden sind.

Die abschließenden statistischen Angaben dienen Informationszwecken. Die statistischen Angaben markieren einen quantitativen Rahmen, innerhalb dessen sich die schulische Integration behinderter Kinder vollzieht. Wenn in diesem

Kapitel bereits Qualitätsprobleme im amerikanischen Schulwesen angesprochen werden, so ergibt sich hier ein erster Zusammenhang mit der zuvor dargestellten Accountabilityforderung. Systeme mit Produktionsproblemen sind notwendig Accountabilityproblemen ausgesetzt. Diese können entweder durch Zielreduktion, durch Effizienzsteigerung, die sich aus systeminternen Innovationen ergeben, durch Ressourcenausweitung oder durch Kombination der drei Strategien gelöst werden.

Den zweiten, in diesem Kapitel aufgenommenen, Problemereich innerhalb des amerikanischen Schulwesens stellt das Gleichheitsproblem dar. Es gründet zumindest teilweise im niedrigen Generalisationsniveau des amerikanischen Schulwesens, bedingt in seiner lokalen Struktur und seiner Spannung zum "equal protection clause". Es wird noch zu zeigen sein, daß die Schulen darauf vor allem durch Verfahrensvereinheitlichung und Formalisierung reagieren.

1.1. Rechtliche und gerichtliche Grundlagen

Bedingt durch die föderative Ordnung der Vereinigten Staaten unterscheidet das amerikanische Rechtssystem zwischen Bundesrecht und bundesstaatlichem Recht. Die auf beiden Ebenen entstandenen Gesetze werden durch die verfaßten politischen Körperschaften verabschiedet und liegen in schriftlicher Form vor. Sie werden "Statuary Law" genannt. "Statuary law is written law and includes formal acts of a legally constituted body. Examples of statutory law are the federal and state constitutions, acts of the United States Congress, state codes and city ordinances" (Hudgins & Vacca 1979, S. 2)

Daneben gibt es ein "Common Law", das durch Gerichtsentscheidungen gesetzt wird und nicht in allgemeingültig schriftlicher Form vorliegt.

"Dieses Fallrecht (common law) besteht aus Rechtsgrundsätzen, die von den Richtern in einer Vielzahl von Entscheidungen herausgebildet worden sind. Eine richterliche Entscheidung kann für alle folgenden, ähnlich gelagerten Fälle zu einem Präzedenzfall werden, soweit diese mit jenem im Sachverhalt übereinstimmen. Amerikanische Richter beschreiben gewöhnlich in ihrem Urteil, wie sie zu dieser Entscheidung gekommen sind, und erklären ihre persönliche Meinung über den Sachverhalt und die anwendbaren gesetzlichen Präzedenzfälle und Rechtsgrundsätze. Bei Abfassung des Urteils sind sie weit weniger an feste Regeln und Gewohnheiten gebunden als z.B. ihre deutschen Kollegen. So ist es nichts Außergewöhnliches, wenn ein Urteil eine die Entscheidung tragende Grundgesetzesgrundlage nicht ausdrücklich nennt, sondern sich auf ein allgemein anzuwendendes Rechtsprinzip beruft" (Schurtman & Walter 1978, S. 13).

Diese Form des Rechts, das Common Law, spielte eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Statuary Law, bezogen auf die Sonderpädagogik. Amerikanische Gerichte entscheiden nicht nur Rechtsfälle, sondern legen durch ihre Rechtsprechung auch Rechtsnormen fest. Die im Common Law entstandenen Rechtsnormen sind zwar nicht verbindlich, aber sie haben zumindest eine Orientierungsfunktion für nachfolgende Rechtsfälle. So erklärt sich auch die Bedeutung einer sich kumulierenden Zahl von Gerichtsentscheidungen gegen sonderpädagogische Regelungen auf der Ebene des Statuary Law. Das Common Law ist die Interpretation des Statuary Law durch die Gerichte.

Öffentliche Erziehung: Bundes- oder bundesstaatliche Aufgabe?

Die Diskussion über diese Frage ist in vollem Gange. Als zentrales Argument gilt die Aussage des Tenth Amendments: "The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or the people. "

Die Bedeutung dieser Aussage in diesem Zusammenhang resultiert daraus, daß Erziehung in der amerikanischen Verfassung nicht erwähnt wird, was als Einfluß Rousseauscher Philosophie auf das Denken der Gründerväter verstanden werden kann. Gerüstet mit diesem Zusatzartikel zur Verfassung versuchen sich die Bundesstaaten gegen den zunehmenden Einfluß der Bundesregierung auf ihre Erziehungspolitik zur Wehr zu setzen. Begründet auf diesen Artikel können die Bundesstaaten vollkommene Kontrolle über das Erziehungswesen innerhalb ihrer Grenzen beanspruchen.

Das heißt auch, daß es kein einheitliches nationales Schulsystem gibt, sondern daß öffentliche Erziehung von den Bundesstaaten in unterschiedlicher Weise durchgeführt wird. Gegen den Begriff "American educational system" mit dem Begriff "nonsystem" protestierend schreibt Gallagher:

"This enterprise, which contains over 18,000 independently run school districts with over 2 million elementary and secondary school teachers and over 50 million children, actually stands as a monument of disconnected, nonsystematic operation. Such an educational enterprise, with its emphasis on local management and control and its few provisions for including outside influences, seems more appropriate to a placid agricultural past than the socially and technologically dynamic society of the present and immediate future" (Gallagher 1975, S. 11).

Die Zahlen mögen sich seither geändert haben, das Argument bleibt gültig. Die Grundstrukturen des amerikanischen Erziehungssystems - letztendlich kommt man um diesen Begriff nicht herum - die es hier aufzuzeigen gilt, entstammen offensichtlich einer geschichtlichen Periode, in der öffentlicher Erziehung eine ganz andere Bedeutung zugesprochen wurde.

Nun wurde auch in Amerika, spätestens nach dem Sputnikschock, die weitreichende Bedeutung öffentlicher Erziehung für die Zukunft einer hochindustrialisierten Nation erkannt. Offensichtlich war der Sputnikschock der Auslöser, um die Bedeutung öffentlicher Erziehung neu zu bewerten:

"When Russia was the first country to orbit a satellite in 1956, there was an uproar in the United States as a reaction to this wound to national pride. A ready explanation was at hand: Our tradition-bound schools were doing a poor job" (Sarason & Doris 1979 , S. 396).

"Neither the ideal of equality of opportunity nor the fact of our interdependence is new. What is new is the urgency of these things. Proposals for federal aid to education in order to equalize educational opportunities between states have been ignored by Congress for generations. The same proposals, advanced as a counterpoise to Russian scientific progress, are now regarded as insufficient by panic stricken congressmen who never supported them on equalitarian grounds" (Lieberman 1960, S. 307 f).

Was aus diesen Zitaten hervorgeht, ist, daß nicht pädagogische Vorstellungen bestimmend sind. Die Verwirklichung von Chancengleichheit ist sozusagen die ideologische Wolke, mit der nationale Interessen verhüllt werden. Weniger die Bedürfnisse eines Kindes als die Interessen der Gesellschaft, wie sie von der Regierung verstanden oder definiert werden, bestimmen den Gang öffentlicher Erziehung. Dabei können sich beide Interessen möglicherweise decken. Am Beispiel Sputnikschock läßt sich sehen, welche Interessen sich durchsetzten. Die Bundesregierung verstärkte ihren Einfluß auf die bundesstaatliche Erziehungspolitik. Martin weist diesen zunehmenden Einfluß für den Zeitraum von 1957 bis 1967 für den sonderpädagogischen Bereich in einer Auflistung der Bundesgesetzgebung nach.

<i>Year</i>	<i>Authority</i>	<i>Purpose</i>
1957	PL 85-531. Cooperative Research	Action of the Appropriations Committee earmarked for the retarded approximately 2/3 of the \$1 million appropriated.
1958	PL 85-905. Captioned Films	A program of captioning films for cultural enrichment and recreation of deaf persons.
	PL 85-926. Professional Personnel	Grants for training leadership personnel in education of the mentally retarded.
1959	PL 86-158. Professional Personnel	Added authorization for support grants to institutions of higher learning.
1961	PL 87-276. Teachers of the Deaf	Grants for training basic instructional personnel in education of the deaf.
	PL 87-715. Captioned Films	Provided for the production and distribution of films.
1963	PL 88-164, Section 301. Professional Personnel	Expanded authority to train personnel for handicapping conditions not previously covered; "hard of hearing, speech impaired, visually handicapped, seriously emotionally disturbed, crippled, or other health impaired," were added to mentally retarded and deaf.
	PL 88-164, Section 302. Research and Demonstration	Grants for research and demonstration projects in the area of education of the handicapped.
1965	PL 89-76. National Technical Institute for the Deaf	Created a new source for higher education for the deaf.
	PL 89-105. Professional Personnel and Research	Extended basic authorities, allowed development of research and demonstration centers.
	PL 89-258. Captioned Films	Expanded authority, allowed development and distribution of other media and equipment in addition to films.
	PL 89-313. State Schools	Amended Title I, ESEA to provide grants to states for children in state operated or supported schools for the handicapped.
1966	PL 89-694. Model Secondary School for the Deaf	Created a model high school in Washington, D. C.
	PL 89-750. Education of Handicapped Children (Title VI, ESEA)	Grants to states for preschool, elementary, and secondary school children; National Advisory Committee; Bureau of Education for the Handicapped.
1967	PL 90-170. Mental Retardation Amendments of 1967	Extended basic training authority, added new authority for training personnel and for research in area of physical education and recreation for handicapped children.
	PL 90-247. Amendments to Title VI, ESEA	Regional Resource Centers; Centers for Deaf Blind Children; expansion of Media Services; grants for Recruitment and Information dissemination; earmarking 15 percent Title III of ESEA for handicapped children; intramural research and contracts for research; increased funds for state schools; changes in Title VI grants-to-states formula and authorizations.

Abb. 1: Basic federal legislation for education of the handicapped, 1957-1967 (Martin 1968, S. 497).

Die Aufstellung zeigt ein wachsendes Interesse der Bundesregierung an sonderpädagogischer Förderung behinderter Kinder. Zunächst war eher indirekt Einfluß genommen worden (Forschung, Materialien, Ausbildung). Einen Wendepunkt markierte die Verabschiedung des "Elementary and Secondary Education Act" (ESEA) von 1965.

"Public Law 89-10, the Elementary and Secondary Act (ESEA), was the first truly broad-scale aid to education act to be enacted by the U.S. Congress. The primary focus of ESEA was better educational opportunities for educationally disadvantaged children, and although not actually directed toward handicapped children (in the way that 'handicapped children' are usually designed) it did provide massive amounts of money, compared to any previous enactments, some of which was used to initiate new programs for the handicapped" (Gearheart 1980, S. 14).

Title I des "Elementary and Secondary Education Act" (1964) sagt LEAs in Gegenden mit hohem Armutsanteil finanzielle Unterstützung zu, um auf die spezifischen Lernbedürfnisse kulturell deprivierter Kinder eingehen zu können. Die überarbeitete Fassung von P.L. 89-10, P.L. 95-561 beschreibt als Zweck von Title-I-Programmen:

SEC 101. "In recognition of the special educational needs of children of low-income families and the impact that concentration of low-income families have on the ability of local educational agencies to support adequate educational programs, the Congress hereby declares it to be the policy of the United States to provide financial assistance... to local educational agencies serving areas with concentrations of children from low-income families to expand and improve their educational programs by various means (including preschool programs) which contribute particularly to meeting the special educational needs of educationally deprived children."

Die Abgrenzung zu sonderpädagogischen Programmen, die sich ebenfalls auf "special educational needs" berufen, ist naturgemäß unscharf. P.L. 94-142 legt fest, daß Kinder, die unter Title I gefördert werden, für P.L. 94-142-Mittel nicht mitgezählt werden können (SEC. 611). Insgesamt scheinen die Kriterien für Title-I-Mittel reichlich unklar zu sein. Zahlenmäßig zeigt sich, daß P.L. 94-142 erheblich weitreichender ist als Title I.

Type of handicap	Total	Combined		P L 94 142		P L 89 313	
		Percent of 3- to 21- year-old population	Percentage distribution of handicapped	Total	Percent of 3- to 21- year-old population	Total	Percent of 3- to 21- year-old population
Total	4,035,685	8.25	100.0	3,802,511	7.78	233,174	3.47
Specific learning disabled	1,281,395	2.62	31.7	1,265,872	2.59	15,523	.03
Speech impaired	1,188,973	2.43	29.4	1,180,162	2.41	8,811	.01
Mentally retarded	881,739	1.80	21.8	768,840	1.57	112,899	.23
Seriously emotionally disturbed	330,999	.67	8.2	295,811	.60	35,188	.07
Other health impaired	106,287	.21	2.6	102,407	.20	3,880	.00
Orthopedically impaired	66,243	.13	1.6	56,147	.11	10,096	.02
Multihandicapped	61,923	.12	1.5	52,458	.10	9,465	.01
Hard of hearing	41,383	.08	1.0	37,466	.07	3,917	.00
Visually handicapped	32,676	.06	.8	22,659	.04	10,017	.02
Deaf	41,489	.08	1.0	19,114	.03	22,375	.04
Deaf/blind	2,578	.00	.0	1,575	.00	1,003	.00

¹ Refers to the Education for all Handicapped Children Act and provides formula grants to the States for the provision of free and appropriate education for the handicapped population, 3 to 21 years old.

² Amends Title I and provides aid for the handicapped in State owned or operated facilities.

SOURCE: U.S. Department of Education, Office for Special Education, unpublished tabulations.

Abb. 2: Handicapped population 3 to 21 years old receiving special education and related services, as reported by state agencies and P.L. 94-142 and P.L. 89-313, by type of handicap: school year 1979-80 (Condition of Education 1981, S. 278).

1969 wurde mit P.L. 91-230 die bestehende Gesetzgebung unter dem Titel "The Education of the Handicapped Act" zusammengefaßt. Erstmals wurde nun Learning Disability als Behinderung bundesgesetzlich anerkannt, erstmals wurden einige Maßnahmen für "gifted children" autorisiert. 1973 entstand P.L. 93-112, der "Rehabilitation Act" mit der wichtigen Sektion 504, ein Gesetz, das wegen Schwierigkeiten in der Formulierung der Ausführungsbestimmungen erst 1977, also nach Verabschiedung von P.L. 94-142 in Kraft gesetzt wurde.

In P.L. 94-142 drückt sich die bisher stärkste Einflußnahme der Bundesregierung auf die Erziehungspolitik der Länder aus. Die Begründung, der diese Einflußnahme in Bezug auf das Tenth Amendment bedarf, wird in Artikel 1, Abs. 8 der Verfassung gesehen: "The Congress shall have power... to pay... and provide for the common defense and general welfare of the United States..." Milliarden Dollar an Steuergeldern konnten mit dieser Begründung in die öffentlichen Erziehungssysteme fließen. Die Aufstellung zeigt das zunehmende finanzielle Engagement der Bundesregierung.

Fiscal year	Federal aid (billions)	S & L total expenditures (billions)	Total expenditures (billions)	Federal aid total expenditures (percent)
1902	\$.006	1.2	1.206	.5
1932	.249	9.5	9.749	2.6
1942	.837	13.0	13.837	6.0
1950	3.0	22.3	25.3	11.9
1965	13.0	75.3	88.3	14.7
1973	39.3	181.2	220.5	17.8
1977	70.4	282.8	353.2	19.9
1978	80.0	308.9	388.9	20.6

Abb. 3: Federal aid as a percentage of total school expenditures : 1902-1978

(Programs for the handicapped, 1978, zit. nach: Gearheart 1980, S. 38).

Die Spanne bezogen auf 76 Jahre ist eindrucksvoll. Vergleicht man aber die Prozentsätze zwischen 1965 und 1978, dann zeigt sich nur ein Zuwachs von 5,9% in diesen 13 Jahren.

Trotz Rückgriff auf Art. 1 der Verfassung kann die Bundesregierung wegen des Tenth Amendments die Einzelstaaten kaum zur Einhaltung bundesstaatlicher Gesetze, die öffentliche Erziehung betreffen, zwingen. Das indirekte Druckmittel gegenüber den Bundesstaaten ist die Bedingung, föderative Gelder an die Erfüllung und Einhaltung der Bundesgesetze zu binden, wie in P.L. 93-112 und P.L. 94-142. Die Bundesstaaten können sich bundesgesetzlichen Vorschriften oder Gesetzen entziehen, wenn sie bereit sind, auf die damit verbundenen föderativen Finanzausweisungen zu verzichten.

Dafür gibt es ein Beispiel. Als einziger Bundesstaat bewarb sich New Mexico nicht für die in P.L. 94-142 in Aussicht gestellten Mittel, weil man die Zuverlässigkeit der föderativen Verpflichtung und die Sicherheit kontinuierlicher Finanzausweisungen anzweifelte - völlig zu recht, wie sich herausstellen sollte - und eine Verstrickung in finanziell nicht abgesicherte Forderungen vermeiden wollte. Die "Association for Retarded Citizens" verklagte daraufhin den Bundesstaat New Mexico mit der Begründung, daß die Nichtbewerbung für P.L. 94-142 Fonds eine Verletzung von Sektion 504 sei: "The court held that a state is not required to seek P.L. 94-142 funds, but that it is bound to comply with section 504. The court ordered New Mexico to so comply and awarded attorney's fees to the plaintiffs " (Bateman & Herr 1981, S. 331).

1.2. Rechtliche Fragestellungen für die Sonderpädagogik

Das amerikanische Gerichtssystem teilt sich in zwei Zuständigkeitsebenen. Die "State Courts" besitzen "general jurisdiction", d.h. Zuständigkeit für alle Fälle, die die bundesstaatliche Verfassung oder bundesstaatliches Recht betreffen. "Federal Courts" besitzen nur "limited jurisdiction", d.h. ihre Zuständigkeit tritt dann ein, wenn ein Kläger zeigen kann, daß das rechtliche

Problem, das zur Klärung ansteht, föderative Fragen (United States Constitution oder Bundesgesetz) betrifft.

Das Bundesgerichtssystem unterscheidet drei Instanzen: "United States Supreme Court", "United States Courts of Appeal" , "United States District Courts". Der Supreme Court ist das höchste Gericht. Die Mehrzahl der Fälle, die der Supreme Court verhandelt, werden dort selbst ausgesucht und dienen der Überprüfung von Fällen, die von niedrigeren Instanzen verhandelt worden waren. Die Courts of Appeal, von denen es elf gibt, könnte man als Einspruchs- und Berufungsgerichte bezeichnen. Die unterste Ebene der Bundesgerichte stellen die District Courts dar. Nur wenige Gerichtsfälle werden vom Supreme Court behandelt. Diese Entscheidungen sind aber von besonderer Bedeutung.

1.2.1. Due Process

Der Verfassungsartikel, der bei Gerichtsfällen die größte Bedeutung spielte, die sich auf Institutionalisierung und Erziehung behinderter Kinder bezogen, war Abs. 1 des Fourteenth Amendment: "No State shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law..." Dies wird als "due-process-clause" bezeichnet, zu dem sich eine ähnliche Aussage im Fifth Amendment findet: "No person shall be ... deprived of life, liberty, or property, without due process of law." Während ersteres Kapitalverbrechen vorbehalten bleibt, wurde in den oben genannten Fragen durchaus mit Freiheit und Besitz argumentiert:

" A liberty interest frequently implicated in education is the right to be free from stigma, such as results from being labeled retarded or from being expelled from school and branded as a troublemaker..."
Besitzkonflikte: "When a state constitution or statute has created a property right in receiving education, due process is required prior to interrupting that education by expulsion or suspension or other exclusion from the public school sector." (Bateman & Herr 1981, S. 332)

Die Supreme Court Entscheidung in *Wisconsin v. Constantineau* (1971) spielte in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle. In Wisconsin wurde verlangt, daß in Tavernen und "liquor stores" die Namen von vermeintlichen Alkoholikern ausgehängt werden müssen. Das Gericht entschied, daß dies eine ausreichende Stigmatisierung sei, um dem eine Benachrichtigung und Anhörung vorzuschicken:

"The only issue present here is whether the label or characterization given a person by 'posting', though a mark of illness to some, is to others such a stigma or badge of disgrace that procedural due process requires notice and an opportunity to be heard"
(Cohen & DeYoung 1973, S.267).

Natürlich spielte eine solche Entscheidung eine wesentliche Rolle in den gleichzeitig verhandelten Verfahren, die sich in Kalifornien und in anderen Staaten mit sonderpädagogischen Fragestellungen beschäftigten. Due Process könnte als Anhörungsverfahren übersetzt werden, besser noch als Recht auf Anhörung. Was dies nun genau bedeutet wird nicht festgelegt:

"Due process of law is such a broad and flexible concept that it eludes precise definition. Most essentially, it embodies a promise to the individual that his government will treat him fairly" (Congressional Quarterly's 1979, S. 253).

Due Process ist nicht nur ein Recht des Einzelnen, sondern vor allem ein Schutz der Bürger vor den politischen Organen. Offensichtlich wurde bis mindestens 1960 Due Process hauptsächlich als Schutz von Unternehmen und Eigentum vor staatlicher Willkür verstanden (Swindler 1974, S. 202 ff).

Grundsätzlich ist die Due-Process-Forderung mit einer Vorstellung von Fairness verbunden:

"... the citizen has a right to protest before the government takes any action that may adversely affect him. In the case of the handicapped child, the right is to protest actions of the state education agency (SEA) or the local education agency (LEA). Without a right to challenge the school's potentially discriminatory practices, children would find that their substantive rights to preserve free appropriate education would be depressingly empty" (Turnbull u.a. 1979, S. 40).

Das Ausmaß, in dem Due Process stattfindet, hängt von der Bedeutung der Entscheidung ab. Die Forderung der Verfassung wurde bei schulisch separierenden Maßnahmen, sowie Institutionalisierung, nicht berücksichtigt. Weitgehend wird der prozedurale Schutz dadurch realisiert, daß der einzelne seine Version oder Interpretation der Fakten vortragen darf, bevor staatliche Maßnahmen ergriffen werden. Eltern von behinderten Kindern werden stellvertretend für ihre Kinder diese Funktion wahrnehmen.

Diskussion

Die Idee, daß die Regierungsorgane den einzelnen anhören müssen, bevor sie Maßnahmen ergreifen, die ihn einschränken, steht hier nicht zur Diskussion. Sie ist begründbar. Eine erste Frage stellt sich jedoch, nämlich inwieweit die Anhörung auch tatsächlich die geplante Maßnahme korrigieren wird. Anders formuliert: Beeinflußt die Anhörung die Maßnahme oder ist sie nur ein Formanhang? Muß Anhörung Gewinn bringen? Die Formalisierung von Vorgehensweisen kann gewiss dazu führen, daß Aufwand und Nutzen in keiner

Relation mehr stehen.

P.L. 94-142 verlangt, daß allen Eltern, neben der ohnehin geforderten Beteiligung an der Entscheidungsfindung, bei Nichteinvernehmen mit dieser Entscheidung ein Recht auf ein Hearing zusteht. Diese Hearings sollen von sogenannten "hearing officers" veranstaltet werden, die weder der betroffenen SEA noch LEA angehören dürfen, um ihre Unabhängigkeit zu gewährleisten. In einer in North Carolina veranstalteten Umfrage unter dort tätigen Hearing Officers fanden Turnbull u.a. (1979) heraus, daß eine durchschnittliche Vergütung von 32 \$ als angemessen erachtet wird. Weitere Kosten, wie z.B. Dolmetscher, möglicherweise Ausbildung für die Hearing Officers u.a. würde sich zu den Kosten addieren. All dies sind indirekte Kosten, die die direkte Erziehung des Kindes nur bedingt verbessern helfen. Meistens wird es um Plazierungsentscheidungen gehen.

Die Gerichte, das drückte sich auch in P.L. 94-142 aus, erkannten die Due-Process-Forderung für Erziehungsentscheidungen, die behinderte Kinder betreffen, voll an. Dieselben Autoren beschreiben das Due-Process Verfahren als Bedürfnis der Professionellen:

"The availability of due process procedures, particularly hearings, provides the parent with the opportunity for holding the professional accountable, a desire of many professionals. In this context, the procedures of due process that require parent-school communication create the opportunity for school personnel to be open and honest with the ultimate consumers of their services. These requirements will also enable educators to adopt an additional procedure that has long been a goal - the provision of individually designed education programs" (Abeson u.a. 1975, S. 74).

Es ist eine sanfte Kritik, hier von Wunschdenken zu sprechen. Sicher kann man die Due-Process-Forderungen als berechtigt und sinnvoll verstehen. Es heißt aber das Funktionieren von Organisationen mitßverstehen, wenn man einfach Anhörung mit Accountability gleichsetzt und dies so einfach als Bedürfnis der Organisation ausgibt. Dies muß als umso problematischer erscheinen, als die Schulen von außen, von den Gerichten, gezwungen werden, Due-Process-Verfahren einzurichten. Wären solche Verfahren Bedürfnisse der Schulen, dann hätte man sie dazu nicht zwingen müssen.

1.2.2. Equal Protection

Der zweite Teil des Fourteenth Amendment, der häufig zur Begründung von Klagen in Erziehungsfragen angeführt wurde, wird als "equal protection clause" bezeichnet: "No State shall... deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws." Die amerikanische Rechtsprechung wird hier kompliziert. Zunächst kann diese Verfassungsbestimmung natürlich nicht bedeuten, daß alle Bürger gleichbehandelt werden sollen. Vielmehr besagt sie, daß unterschiedliche Behandlung einen ausreichenden Grund haben, d.h. "rational" (vernünftig) oder "compelling" (zwingend) sein muß. Die zweite Frage, die das Gericht stellt, lautet, ob die unterschiedliche Behandlung gegen die Verfassung verstößt oder sich auf eine "suspect" Klassifikation gründet.

"A suspect class is one whose members constitute a discrete, insular minority which is relatively powerless and in need of special judicial protection. Neither sex nor handicap is yet considered by all courts to be suspect, but both may be in the future" (Bateman & Herr 1981, S. 333).

Wenn also ein Verfassungsinteresse eingeklagt wird, oder wenn die ungleiche Behandlung sich auf Zugehörigkeit zu einer "suspect class" gründet, dann wird das Gericht in einer "strict scrutiny analysis" nach "compelling reasons" für die unterschiedliche Behandlung fragen. Trifft weder das eine noch das andere zu, so wird nach "rational reasons" entschieden. Es ist offensichtlich, daß die Begründung je nachdem strenger oder lockerer verläuft. Es war darum ein wesentliches Interesse der behinderten Kläger, als "suspect class" anerkannt zu werden oder ihre Klage als verfassungsbezogen anerkannt zu bekommen, was oft eine Vorentscheidung über den Prozeßausgang war.

Das amerikanische Recht kennt die Möglichkeit einer Klage im Interesse einer Gruppe ("class action"). Dies ist im hier besprochenen Zusammenhang von Bedeutung.

Class Actions sind an Bedingungen gebunden:

"Eine Klage im Interesse einer Gruppe von Beteiligten ("class action") ist nur zulässig, wenn:

- a) die Anzahl der beteiligten Personen ein gemeinsames Erscheinen vor Gericht verbietet;
- b) die Tatsachen- und/oder Rechtsfragen für alle Gruppenangehörigen die gleichen sind;
- c) die erhobenen Ansprüche (bzw. die Klageerwiderung) der Gruppenvertreter charakteristisch sind für die Ansprüche der ganzen Gruppe;
- d) die Vertreter die Gruppenbelange gerecht und angemessen wahrnehmen" (Schurtmann & Walter 1978, S. 91).

Interessant und problematisch an dieser Art der Klage ist, daß das einzelne Gruppenmitglied der Gerichtsentscheidung unterliegt, wenn es vor Gericht nicht den Ausschluß seiner Person aus der Interessengruppe verlangt hat.

1.3. Gerichte und Erziehung

Wie dargestellt, garantiert das Tenth Amendment den Bundesstaaten das Recht auf Planung und Durchführung öffentlicher Erziehung. Allerdings enthalten die Verfassungen der Bundesstaaten im allgemeinen Bestimmungen, die Fragen öffentlicher Erziehung betreffen, in denen diese Aufgabe der bundesstaatlichen Legislative zugeordnet wird. Für die gerichtliche Überprüfung dieser Gesetze sind die State Courts zuständig. Daß diesem Recht der Bundesstaaten Grenzen gesetzt sind, zeigen z.B. die auf das Fourteenth Amendment bezogenen Gerichtsentscheidungen der Bundesgerichte, wie auch die den öffentlichen Erziehungsbereich betreffenden Gesetze der Bundesregierung. Den Bundesgerichten kann für diesen zunehmenden Einfluß der Bundesregierung auf die öffentliche Erziehung wesentliche Bedeutung zugesprochen werden. "Down to the years federal courts have consistently limited state authority over education as cases were decided challenging several aspects of public school operation" (Hudgins & Vacca 1979, S. 16).

Kirk & Gallagher stellen allerdings fest: "Most State constitutions have statements in them to the effect that 'every child has a right to a free public education' "(Kirk & Gallagher 1979, S. 477). Viele Klagen gründeten sich auf diese Bestimmungen und forderten die Einlösung der Verfassungsbestimmungen auch für behinderte Kinder. Es ist allerdings interessant, daß solche Klagen erst in den späten sechziger und in den siebziger Jahren auftraten. Das läßt sich durch ein verändertes Verfassungsbewußtsein und -verständnis erklären. Rechtsgrundsätze werden aus ihrer Zeit heraus verstanden und interpretiert. Auslöser dieser Entwicklung waren die Bürgerrechtsbewegung und in rechtlicher Hinsicht die Entscheidung

des Supreme Court in Brown v. Board of Education (1954).

Bis in die siebziger Jahre hinein war es möglich, daß die Public Schools behinderte Kinder abweisen konnten mit der Begründung, daß keine geeigneten Beschulungsmöglichkeiten vorhanden wären. Erst in der Brown-Entscheidung wurden Kinder implizit als "Personen" im Sinne der Verfassung verstanden. Erstmals in Tinker v. Des Moines Independent Community School District wird vom Gericht explizit festgestellt, daß Kinder "'persons' under our Constitution" sind (Kirp 1974, S. 26).

Nun werden auch behinderte Kinder als Teil "aller Kinder" verstanden, die ein Recht auf öffentliche Erziehung haben. Staatliche und lokale Erziehungsbehörden müssen dieses Recht realisieren.

1919 entschied der Supreme Court of Wisconsin im Fall Beattie v. State Board of Education: "... the rights of a child of school age to attend the public schools of the state cannot be insisted upon, when his presence therein is harmful to the best interest of the school" (zit. nach Weintraub 1972, S. 1). Es war aufgezeigt worden, daß das betroffene Kind keine physische Bedrohung darstellte und keine intellektuelle Beeinträchtigung aufwies. Das Ausschlußargument des Schuldistrikts bezog sich auf die körperliche Verfassung des Kindes (Zerebralparese) und dessen "depressing and nauseating effect on the teachers and school children" (a.a.O., S. 2) und darauf, daß das Kind mehr Zeit und Aufmerksamkeit des Lehrers verlangen würde.

Noch 1972 schätzt Weintraub, daß von den sechs Millionen behinderter Kinder im Schulalter in den Vereinigten Staaten nur etwa 40 % sonderpädagogische Leistungen zuteil werden:

"Of the 60 % of the handicapped children not receiving special education services, approximately one million are excluded totally from a publicly supported education. These children languish in homes or institutions or receive private education paid for by their parents or charity" (Weintraub 1972, S. 2).

Es war offensichtlich allgemeines Prinzip der Public Schools, daß die Kinder zum Angebot passen mußten. Das Argument, daß ein Kind vom vorhandenen Erziehungsangebot nicht profitieren könne, galt als ausreichende Begründung des Schulausschlusses oder der Nichteinschulung:

"From the 1800s until the early 1970s, handicapped children, especially the severely handicapped, were routinely excluded from public schools. Common reasons given for the exclusions were the child's perceived inability to benefit from education and the alleged adverse effect of the child's presence on the welfare of other students" (Bateman & Herr 1981, S. 333).

Eine Änderung dieser Verfahrensweise wurde durch einige bedeutende Gerichtsentscheidungen herbeigeführt, auf die sich jeweils dann die nachfolgenden Klagen beziehen konnten.

Brown v. Board of Education (1954)

Diese Tendenz begann mit der Entscheidung des Supreme Court im Fall Brown vs. Board of Education, der allgemein als ein Wendepunkt, eine "landmark decision", betrachtet wird:

"...today, education is perhaps the most important function of state and local governments... Such an opportunity, where the State has undertaken to provide it, is a right which must be made available to all on equal terms" (zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 16).

Diese zwei Sätze des Urteils können als Kernaussagen der Entscheidung verstanden werden. Der erste Satz enthält eine Wertung öffentlicher Erziehung, die in klarer Spannung zu der Tatsache steht, daß Erziehung in der Verfassung nicht erwähnt wird. Für die Bundesregierung bestätigt dies die Notwendigkeit, unter Berufung auf Art. 1, Abs. 8 der Verfassung, durch Gesetzesinitiativen Einfluß auf die Erziehungspolitik der Bundesstaaten zu gewinnen. Verbunden mit dieser hohen Wertung der Bedeutung öffentlicher Erziehung war die zweite Aussage, daß dort, wo öffentliche Erziehung von den Bundesstaaten angeboten und durchgeführt wird, dies zu einem Recht wird, das für alle zu gleichen Bedingungen verfügbar sein muß. Auf diese Entscheidung des Supreme Court bezogen sich Gerichtsfälle, in denen öffentliche Erziehung für behinderte Kinder eingeklagt wurde. Problematisch ist diese Entscheidung insofern, als sie nicht definiert, was "opportunity" und ihre "availability" bedeuten (Wise 1979, S. 4).

Bei der Brown-Entscheidung handelte es sich um die Frage der Erziehung schwarzer Kinder. Bis zu Brown wurden, nach dem Prinzip "separate but equal", schwarze Kinder von weißen Kindern getrennt unterrichtet. Der Supreme Court sah in dieser Praxis einen Verfassungsverstoß, der die schwarzen Kinder benachteiligte. In der Gegenklage zu dieser Entscheidung, *Stell v. Savannah-Chatham County Board of Education* (1963), versuchten die Kläger zu belegen, daß Segregation für schwarze Kinder vorteilhafter sei als Desegregation. Das Gericht stimmte der Beweisführung zu, lehnte aber die Klage ab:

"...Brown had established as a matter of law, rather than as a matter of fact, that segregation is inherently unequal. Thus, under the law, segregated programs cannot be justified, even on the basis that they provide a more adequate educational and psychological experience for the students" (Cohen & DeYoung 1973, S. 264 f).

Die Aussage zeigt, wie weit Erziehungsentscheidung und Gerichtsentscheidung auseinanderliegen können. Geht es bei Erziehungsentscheidungen um inhaltliche Fragen, Erziehungserfolge, so geht es bei Gerichtsentscheidungen um Rechtsnormen, so wie sie in ihrer Zeit interpretiert werden, um formale Fragen. Hier deutet sich die Problematik an, die mit dem Einfluß der Gerichte auf das Erziehungswesen verbunden ist.

Abbildung 4 verdeutlicht noch einmal zusammenfassend Entwicklung und Bedeutung der Rechtsprechung für das amerikanische Erziehungswesen.

COURT CASE

RULINGS

Watson v. City of Cambridge
(1893)

A student could be expelled for "disorderly conduct or imbecility."

Beattie v. State Board of Education
(1919)

Physically handicapped students could be excluded from school because their presence was said to have a "depressing and nauseating effect" on other students.

Brown v. Board of Education
(1954)

The Supreme Court ruled that school segregation is illegal and said that it denies equal protection and equal opportunity.

Hobson v. Hansen (1967)

Ability grouping (tracking) based on pupil performance on standardized tests, as employed in the Washington, D.C., schools, was ruled unconstitutional. Tracking was said to violate both due process and equal protection.

Tinker v. Des Moines Independent School District (1969)

Children are "persons" under the Constitution and have civil rights independent of their parents.

Diana v. State Board of Education
(1970)

In a consent decree, the state of California agreed:

1. to test all children whose primary language was not English in both their primary language and English,
2. to eliminate "unfair verbal items" from tests,
3. to re-evaluate all Mexican-American and Chinese students enrolled in EMR classes by using only nonverbal items and testing them in their primary language,
4. to develop IQ tests reflecting Mexican-American culture and standardized only on Mexican Americans.

Covarrubias v. San Diego Unified School District (1971)

A consent decree established the right of plaintiffs to monetary damages for misclassification.

Lemon v. Bossier Parish School

Ability grouping was ruled unconstitutional.

Abb. 4: Primary rulings in Court cases relevant to special and remedial education (Ysseldyke & Algozzine 1982, S. 215 ff)

Ordway v. Hargraves (1971)

Exclusion from school of pregnant students was ruled unconstitutional.

Martarella v. Killo (1972)

The right to treatment for juveniles held in noncriminal custody was upheld.

Mills v. Board of Education (1972)

1. The exclusion of students labeled as behavior problems, mentally retarded, emotionally disturbed, or hyperactive is unconstitutional.
2. Any handicapped child has a right, under equal protection, to a "constructive education," including appropriate specialized instruction.
3. Due process of law requires a hearing prior to exclusion from, termination of, or classification into a special program.

Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania (1972)

By means of a consent decree, the state of Pennsylvania was enjoined from excluding mentally retarded students from the state's schools. The state agreed to engage in extensive child-find activities.

Marlen v. Cressman (1973)

1. The use of personality tests in a study of potential drug abusers was ruled an invasion of privacy.
2. Personality tests were said to lack the necessary technical adequacy to identify "the right students."

Gao v. Lopez (1974)

Due process is required prior to suspension or exclusion of students from school.

Harston v. Dronick (1974)

The exclusion of handicapped children from the regular classroom without procedural safeguards is a violation of constitutional rights as well as of the Rehabilitation Act of 1973.

Wyatt v. Stickney (1971)

The right to adequate treatment (education) for mentally retarded individuals committed to a state school was established.

Washington v. Davis (1976)

When actions result in discriminatory outcomes, one may assume discrimination *inferred*.

Panitz v. State of Wisconsin (1977)

A long delay in implementing a state law designed to give equal education to the handicapped was sufficient indication of "intentional discrimination" in violation of the equal protection clause.

Frederick L. v. Thomas (1977)

The court ruled that the Philadelphia schools must engage in massive screening and follow-up evaluation designed to locate and serve learning-disabled students.

Lora v. New York City Board of Education (1978)

1. The process of evaluating students to determine whether they should enter "special day schools" for emotionally disturbed students violated the students' right to treatment and due process.
2. Because students were referred to largely racially segregated schools, there was a denial of equal opportunity in violation of Title VI.
3. New York City's monetary problems did not excuse the violation of the students' rights.

Larry P. v. Riles (1979)

1. The California State Department of Education was enjoined from using intelligence tests to place black students in EMR classes.
2. Schools in California were ordered to take steps to eliminate disproportionate placement of black students in EMR classes.
3. Schools in California were ordered to re-evaluate all black students currently enrolled in EMR classes.

PASE v. Hannon (1980)

It was ruled that intelligence tests were not biased against black students and that they were appropriate for use in deciding placement of black students in EMR classes.

Die Weigerung der Schulsysteme, sich zu ändern, um die Schulerfahrung behinderter und kulturell deprivierter Kinder zu verbessern, die Ross u.a. (1971, S.5) konstatieren, sowie ihre Weigerung, diese Kinder zum Teil überhaupt in ihren Erziehungsauftrag einzuschließen, wurde durch die Rechtssprechung der Gerichte gebrochen. Jetzt änderten sich die Schulen nicht mehr aus eigenem Willen, die Gerichte zwangen sie. Die Schulsysteme empfanden den Einfluß der Gerichte als Bedrohung:

"... law has been the 'sword of Damocles' that has forced an unwilling educational enterprise to develop a system of educating handicapped children, and it is this same law that is now being used to rectify the injustices in that system" (Weintraub 1972, S. 9).

Es ist daher nicht erstaunlich, daß in den meisten Bundesstaaten bereits vor Inkrafttreten von P.L. 94-142 Statuten verabschiedet worden waren, die den Ausführungen von P.L. 94-142 zumindest teilweise entsprachen und Reaktionen und Zusammenfassungen der vorhandenen Rechtsprechung waren. Zurückkommend auf die Beziehung von bundesstaatlicher Legislative und ihrer Kompetenz für die öffentliche Erziehung kann hier noch einmal abschließend festgehalten werden, daß die Bundesgerichte auf deren Politik einen wachsenden Einfluß ausübten. Wohl auch durch die zunehmende Funktion der Rechtssprechung für die Erziehungssysteme sah sich die Bundesregierung zu vereinheitlichenden Gesetzesinitiativen veranlaßt.

1.4. State Education Agency (SEA) and Local Education Agency (LEA)

Die Legislative, in den Bundesstaaten zuständig für die öffentliche Erziehung, schafft sich in der State Education Agency ein Ausführungsorgan, das gleichzeitig die Local

Education Agencies kontrolliert. Im Schaubild (Abb. 5) lassen sich die verschiedenen bundesstaatlichen Organisationsebenen und die Organisation der SEA ablesen. Die Abbildung ist eine idealtypische Darstellung. Das State Board of Education, stellvertretend für den Gouverneur, kontrolliert die SEA. Der Superintendent zeichnet verantwortlich für die SEA gegenüber der "General Assembly" und dem "State Board of Education".

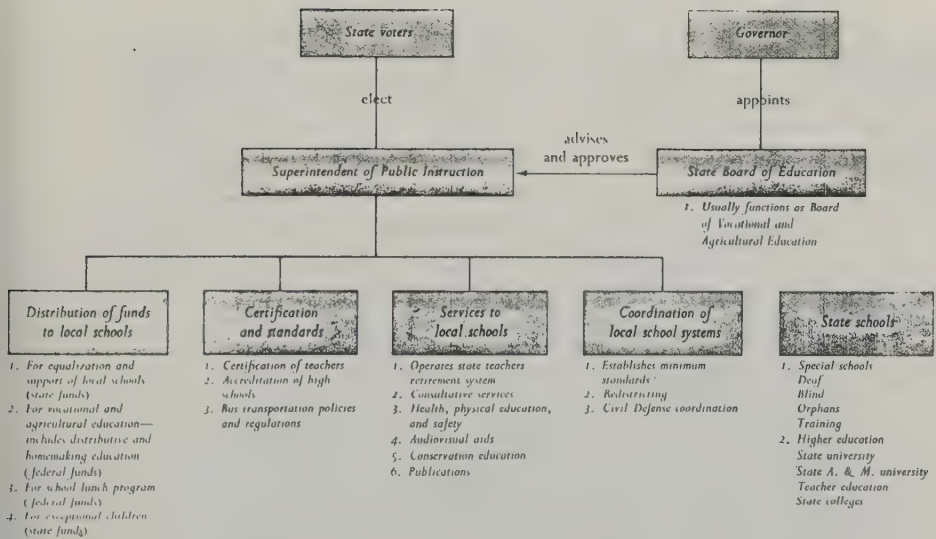


Abb. 6: A typical state educational organization (Hughes 1970, S. 317)

Er leitet die SEA und ihre Unterabteilungen. Die SEA wiederum übt gegenüber der LEA Kontrollfunktion aus. Die Organisation der LEA ist ebenfalls in einem idealtypischen Schaubild festgehalten (Abb. 6).

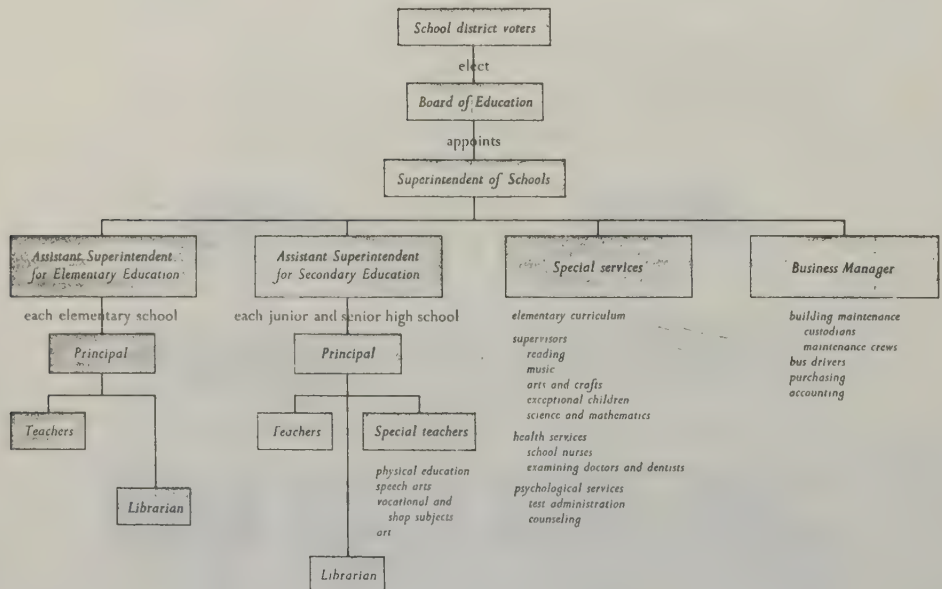


Abb. 7: A typical local school system organization (Hughes 1970, S. 338)

Die komplexen Zusammenhänge vereinfachend könnte man sagen, daß Erziehung eine Aufgabe der Bundesstaaten ist, ihre Durchführung auf lokaler Ebene stattfindet. Es gibt in den U.S.A. ungefähr 16.000 "local school districts", die man als örtliche oder lokale Schulverwaltungsbezirke bezeichnen könnte, die sich geographisch, aber auch von der Population her, erheblich voneinander unterscheiden können. Diese Bezirke stehen unter Kontrolle des gewählten "local board of education", der ebenso "school committee" oder "board of trustees" heißen mag. Es ist die örtliche Ebene, die für erneute Variationen im Erziehungswesen sorgt. So, wie sich die Bundesstaaten in ihrer Erziehungspolitik untereinander unterscheiden, so können sich auch die örtlichen Schuldistrikte im gleichen Bundesstaat voneinander unterscheiden. Den Unterschied zwischen einem ländlichen Schulbezirk in Wyoming und einem innerstädtischen Schulbezirk wie Chicago kann man sich kaum groß genug vorstellen. Es gibt kein nationales Schulsystem in den USA.

Zum Verhältnis zwischen Bundesstaat und örtlicher Verwaltungseinheit im bundesstaatlichen Erziehungssystem kann gesagt werden:

"Although the plenary power of States over education is considerable, state legislatures do not actually operate schools; rather, they provide for the operation of schools. The operation is delegated to a local governmental body. The name of the local body may vary from state to state and even within a state, but it takes a structure of a local school district. It is to this body that the state has given specified powers and duties in discharging a state function: education of young people. In delegating this responsibility, a state does not relinquish its control over education in general as well as over school districts in particular" (Hudgins & Vacca 1979, S. 50 f).

Die Funktion der örtlichen Verwaltungseinheit für die öffentliche schulische Erziehung gründet sich also auf eine Delegation bundesstaatlicher Macht. Innerhalb ihrer Grenzen haben Bundesstaaten nur durch die Verfassung begrenzte Machtbefugnis und Kontrolle über die öffentliche Erziehung. Die Delegation dieser Macht mag in den einzelnen Bundesstaaten zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung in Bezug auf Entscheidungsfreiräume schwanken. In aktuellen Entscheidungsproblemen wird die Durchsetzungskraft des Superintendenten, und zwar auf beiden Ebenen, von Bedeutung sein.

Abschließend noch einmal eine zusammenfassende Beschreibung der Organisation öffentlicher Erziehung in den U.S.:

"In the United States, education is a responsibility of each state and it is the state legislature which makes the laws pertaining to education. A state board of education sets policy and makes regulations under the law which are then administered by a chief state school officer at the head of a state education department. Each state is divided into school districts (several or several hundred, depending on the size of the state and its history), each with its own board of education and a chief administrative officer, the super-intendent of schools whom it appoints. School districts are not usually coterminous with other geographical jurisdictions except for city school districts and in some of the southern states where they follow county lines. School boards are usually non-party political elected bodies with the power to levy real property taxes (except in large cities), hire professional staff and generally make rules and regulations for the operation of the schools. Each school building in a district is headed by a principal responsible to the superintendent. There are no managing over governing bodies for schools. The federal government role, through the U.S. Department of Education and other agencies, is limited to categorical aid programs passed by the Congress to alleviate specific educational problems 'in the national interest'. School districts must apply and qualify for such aid and the programs are usually monitored by the state education department for the federal government" (Nyquist, zit. nach Jennings 1981, S. 25).

1.5. Vier beispielhafte Problembereiche des amerikanischen Erziehungswesens

1.5.1. Boards of Education

Während das vom Gouverneur ernannte State Board of Education in den meisten Fällen den gewählten Superintendenten bestätigt, berät und Kontrollfunktion gegenüber der SEA ausführt, ernennt das Local School Board den Superintendent of Schools für den Distrikt. Die Boards können auch Richtlinien der Schulpolitik festlegen. Mitglied eines Board of Education zu sein, bedeutet, eine politische Stellung einzunehmen. Auf der lokalen Ebene kann es um diese Positionen richtige Wahlkämpfe geben, wie auch um die Position des Superintenden auf der bundesstaatlichen Ebene. Die Wählerbefragung für die Besetzung dieser Position ist Teil der direkten Demokratie, die es in Amerika gibt und zu der auch die Wahl des Sheriffs, des District Attorneys oder die direkte Wählerbefragung in Einzelfragen gehört.

Das Board System ist problematisch. Kritische Fragen liegen auf der Hand: Worin besteht die pädagogische Qualifikation der Boardmitglieder? Wer wird gewählt? Welche Motivation bringen die Boardmitglieder mit?

"The primary obligations of a school board are long-range planning, setting priorities, and evaluating the superintendent. ...Their (Board members, d.V.) time and energy are generally committed to dealing with immediate headline-catching emergencies. Animosities between members are common. Political alignments typically take precedence over loyalty to the board and school system. In such a climate, which often approaches chaos, the achievement of consensus is rarely possible. Boards default on their primary obligations" (Moberly & Stiles 1978, S. 236).

Die Ausübung öffentlicher Ehrenämter ist noch immer verbunden mit dem traditionellen Konzept, das den Bürger

mit der Vorstellung von "well-born" und "good standing" identifiziert, d.h. der angesehene Bürger ist weitgehend der wohlhabende Bürger, was den Gedanken direkter Demokratie eigentlich diskreditiert.

Bleibt festzuhalten, daß die politische Stellung des Boards sowie auch fehlende Fachkompetenz die Erfüllung seines Auftrages blockieren können. Auf der lokalen Ebene können die Boards die Arbeit der Schulen ganz wesentlich beeinflussen. Man kann gewiß nicht naiv voraussetzen, daß diese in der Mehrzahl fachfremden und außerschulischen Einflüsse immer hilfreich sein werden. Es kann behauptet werden, daß die Boards of Education neben den Gerichten die zweite bedeutende außerschulische Einflußgröße darstellen. Erstaunlich ist das geringe Interesse, das diese Frage in amerikanischen Veröffentlichungen findet. Das Prinzip der örtlichen Einbindung und Kontrolle der Public School entstammt einer Zeit, in der öffentliche Erziehung eine andere Bedeutung hatte, in der die Mobilität der Bevölkerung gering war und daher örtliche Kontrolle mit Bekanntheit und Vertrautheit verbunden war, und in der auch die Ausdifferenzierung des Erziehungswesens noch sehr bescheiden war. Ein weiterer wesentlicher Punkt war die erheblich geringere Größe der Schuldistrikte bzw. die erheblich größere Zahl dieser Distrikte, was wiederum das Argument des Bekanntheitsgrades betrifft. Mit der lokalen Kontrolle öffentlicher Erziehung werden erhebliche Risiken eingegangen:

"It is local control of education which provides a great opportunity for national pressure groups to dominate the educational programmes of the public schools, on a national basis. The reason is that local school boards are unable to withstand the pressures which can be generated by powerful organizations which know what they want from our schools" (Lieberman 1960, S. 55).

"It does also not make sense to expect school boards, which are non-professional bodies, to keep up with all the research in all subjects. Common sense

calls for placing the decision-making power over the curriculum with the persons who are being paid to know more about it than the layman does. The notion that most school boards are satisfied to accept professional advice concerning the curriculum is not warranted by their performance to date. What advice educational personnel give school boards is heavily influenced by their need to cater to the prejudices of these boards" (a.a.O., S. 59).

1.5.2. Bargaining

Unter dem Begriff "bargaining" (das bedeutet in der Übersetzung soviel wie ein günstiges Abkommen aushandeln), oft auch als "collective bargaining" bezeichnet, soll ein weiteres Problem besprochen werden, das in der dezentralen Struktur des amerikanischen Erziehungswesens begründet liegt. Bargaining beruht auf der Einsicht, daß der einzelne Lehrer für die Aushandlung seines Arbeitsvertrages eine schwache Position hat, und daß dies durch Zusammenschlüsse der Lehrer verbessert werden kann. Dadurch könnten eventuell auch Arbeitsbedingungen und schulische Reformen durchsetzbar werden (Letzteres wohl eher eine Legitimationsbehauptung). Der Umstand, daß der einzelne Lehrer gegenüber dem Superintendent oder Board of Education eine schwache Position in der Aushandlung seines Vertrages besitzt, war eine Tatsache, die zur Bildung der "teacher unions" (Gewerkschaften im weiten Sinne) führte, die in vielen Bundesstaaten stellvertretend für die einzelnen Lehrer Gehälter, Arbeitszeit und Arbeitsbedingungen aushandelten. Nach Schätzung Liebermans findet Bargaining in 32 Bundesstaaten statt, arbeitet eine wachsende Mehrzahl von Lehrern unter Verträgen, die durch Bargaining erreicht wurden, und statete eine enorme Steigerung der Mitgliederzahlen die Lehrergewerkschaften mit Mitteln aus, die 500 Mio. \$ jährlich übersteigen (Lieberman 1979, S. 415).

Auch hier zeigen sich wieder die problemhaltigen Unterschiede zwischen den Bundesstaaten und innerhalb der

Bundesstaaten zwischen den örtlichen Schulverwaltungen.

"What one school administrator - or chief negotiator for one local teacher's association - may consider negotiable, his counterpart in a neighbouring community may not. As a question of law, in the absence of national collective bargaining legislation, the scope of negotiations varies from state to state" (Luke 1976, S. 468).

Die Unterschiede sind frappierend und reichen, festgelegt in bundesstaatlichen Statuten, vom Mandat über die Erlaubnis bis zur Untersagung von Bargaining.

Bargaining wird kontrovers diskutiert. Insbesondere Lieberman rückt von seinem ursprünglichen Vorschlag ab. Sein Argument ist, daß die Gleichheit der Lehrer gegenüber Arbeitern und Angestellten im öffentlichen Bereich durch das in den sechziger Jahren eingeführte Bargaining sich zum Vorteil der Lehrerschaft verändert hätte. Er begründet dies damit, daß

- Lehrerarbeitsplätze in Zeiten wirtschaftlicher Depression besser geschützt seien als Arbeitsplätze auf dem freien Arbeitsmarkt;
- viele Arbeitsvertragsabschlüsse Pensionsabschlüsse enthielten, da diese nicht zu direkten Mehrausgaben führen, politisch leichter durchsetzbar sind, weil die zukünftigen Kosten nur ungenügende Berücksichtigung finden;
- Lehrer keine Loyalitätsverpflichtung gegenüber ihrem Arbeitgeber eingehen, was auf dem freien Arbeitsmarkt selbstverständlich sei;
- Lehrerstreiks effektiver, da eher politischer als ökonomischer Art seien;
- Lehrerinteressen nicht notwendig kongruent mit Schülerinteressen seien (vgl. Lieberman 1979).

Abgesehen davon, daß z.B. Lehrerstreiks in den meisten Bundesstaaten ungesetzlich sind, scheint Lieberman auch die übrigen Argumente zu überziehen. Shanker, der Prä-

sident der "American Federation of Teachers" (AFT) stellt die berechnigte Gegenfrage:

"If the teachers control both sides of the bargaining table in a substantial number of school districts, we should find many teachers with huge salaries, greatly reduced class sizes, longer holidays and vacations than ever before - you name it. The facts do not bear this out. They show that when bargaining started in 1960s, a period of prosperity, teachers did some catching up to make up for the lean years before bargaining. But in recent years teachers have not even kept up with increases in the cost of living" (Shanker 1979, S. 653).

Eine Untersuchung über die Entwicklung des durchschnittlichen Lehrereinkommens, von der Ornstein berichtet, belegt dieses Argument. Die dort genannten Zahlen zeigen zwar einen durchschnittlichen Jahreszuwachs von 6,3 %, was aber aufgrund der hohen Inflationsraten zu einem realen Kaufkraftverlust von 17 % in den letzten zehn Jahren führte.

	1969-70	1979-80	% Increase Over 1969-70	Purchasing Power in 1969 Dollars**
Average salary of classroom teachers	\$8,635	\$16,001	6.3	\$7,167
Elementary	8,412	15,661		
Secondary	8,891	16,387		

*Differences in salary between elementary and secondary teachers reflect the fact that the latter group has more experience and education.

** Author's estimate.

Source: Adapted from *Estimates of School Statistics, 1970-71* (Washington, D.C.: National Education Association, 1970), Table 7, p. 32; *Estimates of School Statistics, 1979-80* (Washington, D.C.: National Education Association, 1979), Table 7, p. 32.

Abb. 8: Average Salary of Public Classroom Teachers,
1969-70 and 1979-80 (Ornstein 1980, S. 677)

Das "Bureau of Labour Statistics" (BLS) nennt 1978 \$ 18.622 als Betrag "for a 'middle' family budget defined as having a few amenities but not luxuries" (zit. nach Cantor & Jaquay 1980, S. 498). Noch im Jahr darauf liegt das Lehrerdurchschnittseinkommen um \$ 2.621 unter dieser Grenze, Kaufkraftverlust und Inflation nicht mitberücksichtigt.

Es muß bedenklich stimmen, wenn arbeitsmarktpolitische "equality problems" so oberflächlich, "for the sake of argument" (Lieberman 1979, S. 415), diskutiert werden. Betrachtet man nämlich die Arbeitssituation amerikanischer Lehrer, dann ergeben sich ganz andere Tatsachen als die, die Lieberman dem Leser suggeriert:

"Teacher turnover is a scandal. If doctors, lawyers, architects, and other professionals were afflicted with the mortality rate peculiar to teachers, a national disaster would be at hand. Consider that out of every 100 teachers graduated from college, within ten years only seven will still be in the classroom. Attrition in inner-city schools spirals even higher, running in some cases from 30 to 50 per cent every year" (Cuban 1970, S. 51).

Leider spezifiziert der Autor seine Zahlen nicht. Legt man diese Zahlen einmal als ungefähr zutreffend zugrunde, so bieten sich zwei Erklärungsmöglichkeiten an. Zum einen könnten die Lehrer eine besondere, von anderen Berufsbildern abweichende Einstellung zu ihrer Arbeit haben und von daher prädisponiert sein, ihr Arbeitsfeld zu wechseln. Zum anderen liegt die Annahme nahe, daß die Arbeitssituation so unbefriedigend ist, daß Lehrer in großem Ausmaß in andere, attraktivere Arbeitsgebiete abwandern. Nun mag an beiden Annahmen etwas Zutreffendes sein. Auch die größere berufliche Mobilität der Amerikaner, ein hoher Anteil an Frauen im Erziehungswesen und ähnliches mögen diese Zahlen beeinflussen, aber "moonlightning" (das ist der zweite Job am Abend), Zehn-Monats-Arbeitsverträge, Straßenbau und andere Jobs in den Ferien, das ist die Realität vieler Lehrer in den Vereinigten Staaten, insbesondere wenn sie in den ärmeren Schuldistrikten arbeiten. Es spricht für sich, wenn Lieberman als "benefit" feiert, daß Lehrer zehn Tage im Jahr krank sein können ohne Einstellung der Gehaltszahlung (Lieberman 1979, S. 416). Es muß allerdings hinzugefügt werden, daß es inzwischen auch in den USA eine hohe Lehrerarbeitslosigkeit gibt. Das deutet nicht auf eine Verbesserung der

Lehrerarbeitsbedingungen hin, sondern läßt eher eine Schwächung der Verhandlungsbasis der Lehrer vermuten.

1.5.3. Funding

Die Frage der Finanzierung öffentlicher Erziehung führt zu einem weiteren gravierenden Systemproblem. Einen wesentlichen Anteil der Kosten für das Erziehungswesen be gleichen die lokalen Schuldistrikte aus dem Besitzsteuer- aufkommen ("property tax"):

"Despite the fact that federal and state tax revenues form a financial support base for public education, the lions share of all money utilized to establish and maintain public schools generally comes from localities. Throughout the history of this nation, the local property tax has served as the major producer of public school funding... This 'property tax dependence' has caused a certain unevenness of development throughout state educational systems; not only visible when comparing one state to another, but, even more so, when comparing one school system to another within the same state" (Hudgins & Vacca 1979, S. 118).

Diese Uneinheitlichkeit verschärft sich noch dadurch, daß die Mehrzahl der örtlichen School Boards das Recht haben, Steuern für die Unterhaltung der örtlichen Schulen zu erheben. Dieses Recht wird ihnen in den Statuten der Bundesstaaten eingeräumt. Hier zeigt sich nun endgültig die große Bedeutung, zugleich das Problem, das die Boards darstellen. Durch die rechtlich zugestandene Autorität, die Besitzsteuerquote für die Unterhaltung des örtlichen Schulsystems festzulegen, genießen sie fiskalische Unabhängigkeit. Das heißt zugleich, daß die Boardmitglieder, soweit sie Besitz haben, sich selbst besteuern. Daß jede Erhöhung der Steuerquote eine höchst problematische Angelegenheit ist, bedarf kaum einer Erwähnung. In Zeiten hoher Inflationsraten stellt das die öffentliche Erziehungssysteme auf Distriktebene vor fast unlösbare Probleme. Man darf wohl - gestützt auf die Ergebnisse der Gallup-Umfragen (jährlich veröffentlicht in Phi Delta

Kappan) - davon ausgehen, daß sich in der amerikanischen Öffentlichkeit eine zunehmende Kritik am Schulwesen und eine zunehmende Ablehnung von Steuererhöhungen entwickelt. Diese Stimmung ist für die Schulsysteme äußerst bedrohlich: "In 1979 voters thwarted more than 50 % of all attempts to increase property taxes, a primary source of school support" (Ornstein 1980, S. 677).

Das bedeutet, daß inflationsbedingte und preisanstiegsbedingte Ausgabensteigerungen, soweit sie nicht durch inflationsbedingte Steuermehreinnahmen kompensiert werden, nicht ausgeglichen werden können. In einem System, in dem ungefähr 65 % der Gesamtkosten Lehrergehälter sind, wird dies wahrscheinlich zu größeren Klassen führen. Hodge (School finance act...1977, S. 61. ff) berichtet von der anderen Möglichkeit, daß in einigen Bundesstaaten ganze Schulsysteme auf Distriktebene vor dem geplanten Schuljahresschluß schließen mußten, weil ihr Budget ausgegeben war.

Natürlich stellt sich die Frage der Equal Protection. Cuban nennt ein Beispiel:

"Being born in Shaker Heights, Ohio, offers a child an education worth more than \$ 10.000; however, a child being born on the east side of Cleveland gets a bargain basement schooling worth only about \$ 7.000" (Cuban 1970, S. 52).

Die Möglichkeit, daß für ein Kind, verglichen mit einem anderen Kind in Amerika, fast ein Drittel mehr oder weniger ausgegeben werden kann, nur weil beide an einem anderen Ort, eventuell sogar in nächster Nähe, aufwachsen, ist eine erstaunliche Tatsache. Das bedeutet besser oder weniger qualifizierte Lehrer, bessere oder schlechtere Materialien, Räumlichkeiten usw.. Natürlich muß das nicht notwendig bessere Erziehung bedeuten, aber gemessen an den üblichen pädagogischen Erwartungen spricht die Wahrscheinlichkeit dafür. Dies wäre eigentlich ein ausreichender Grund nach der Einhaltung des Equal Protection Clause zu fragen.

Hinzu kommt allerdings ein weiterer Aspekt. Die Bindung des Erziehungswesens an Besitzsteuern hat zur Folge, daß die Qualität der Erziehung eines Kindes, gemessen an den verfügbaren Geldern, abhängt vom Reichtum eines Schuldistrikts und der Höhe seines Budgets in Relation zur Anzahl der Kinder. Wenn der Reichtum eines Schuldistrikts zum Qualitätskriterium wird, dann sind mithin die ärmeren Schuldistrikte benachteiligt, und die Kläger gegen dieses Schema der Finanzverteilung könnten eventuell als "suspect class" gelten, mit entsprechend günstigeren Verfahrenschancen.

Im Verfahren *Serrano v. Priest* (1971) klagten Eltern und ihre Kinder gegen den Staat Kalifornien und Los Angeles County Schulrepräsentanten. Sie sahen das auf der Einnahme der Besitzsteuer beruhende, wegen fehlender fiskalischer Neutralität die ärmeren Schuldistrikte benachteiligende Schulfinanzierungssystem in Widerspruch zur kalifornischen Verfassung. Sie betrachteten die in ärmeren Schuldistrikten lebenden Kinder als diskriminiert. In der Rückverweisung der Klage an die untergeordnete Instanz erklärte der Supreme Court of California zum kalifornischen Schulfinanzierungssystem, es mache "the quality of a child's education a function of the wealth of his parents and neighbours" (zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 125).

Wise nennt ein Beispiel, indem ein armer Schuldistrikt mit nur 4 % weißer Bevölkerung einem reichen Schuldistrikt mit 81 % weißer Bevölkerung gegenüber gestellt wird. Trotz einer höheren Besteuerungsquote von 1,05 gegenüber 0,85 ergeben sich für das Schuljahr 1967/68 durchschnittliche Pro-Schüler-Ausgaben von 248 gegenüber 558 \$. Dabei beträgt der Unterschied 26 gegenüber 333 \$, d.h. der bundesstaatliche Finanzausgleich, der für beide Schuldistrikte fast gleich hoch ist, vermindert den Unterschied (Wise 1973, S. 2).

Nach dem Namen der Kläger wurde der Inhalt der oben zitierten Entscheidung "Serrano principle" genannt und darunter auch ähnliche Entscheidungen gefaßt, zu denen etwa zur gleichen Zeit auch andere Gerichte kamen:

"It does not tell us what should be done; it only tells us what should not be done. It's a negative principle. Briefly put, it says: 'A child's education may not be a function of wealth other than the wealth of a state as a whole! This negative principle has been labeled 'fiscal neutrality'. It does not require full state funding of the public schools; it does not eliminate local autonomy. Implementation of the principle only requires that the school finance system provide an equal availability of taxable resources for each child" (Wynkoop 1975, S. 543).

1973 wurde dieses Prinzip revidiert. Im Fall St. Antonio v. Rodriguez hob der United States Supreme Court in einer knappen 5:4 Entscheidung das Urteil eines texanischen Gerichtes auf, in dem fiskale Neutralität als Grundlage des Erziehungssystems gefordert worden war. Zwei Aspekte der Urteilsverkündung sollen besonders herausgehoben werden.

Die Frage der "suspect class" wurde vom Gericht verneint, weil die Kläger nicht in der Lage waren, die Klasse der "poor" zu umschreiben, woraus geschlossen wurde, "that the Texas system does not operate to the secular advantage of any suspect class". Weiter: der Supreme Court hat nie die Ansicht vertreten, daß "wealth discrimination provides an adequate basis for invoking strict scrutiny..." (zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 126 f). Das klingt zynisch. Doch die Anerkennung der Armen als "suspect class" hätte nicht nur rechtlich unabsehbare Auswirkungen.

Der zweite Aspekt betrifft die Bedeutung öffentlicher Erziehung. Der Supreme Court: Erziehung "is not among the rights afforded explicit protection under our Federal Constitution. Nor do we find any basis for saying it is implicitly so protected" (a.a.O., ebd.). Das bedeutet, daß das

Gericht die Frage der Überprüfung des Equal Protection Clause für Rechtsentscheidungen in Erziehungsfragen als weder explizit (durch die Verfassung) noch implizit (durch Verfassungsinterpretation) gefordert sah. Der Sprecher der Mehrheitsmeinung, Richter Powell, verwies auf spezifische finanzielle Ungleichheiten zwischen verschiedenen texanischen Schulbezirken und forderte, eine Lösung dieser Probleme "...must come from the lawmakers and from the democratic pressures of those who elect them" (zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 127).

Zur Bewertung mag man dieses Urteil mit der fast 20 Jahre älteren U.S. Supreme Court Entscheidung in Brown v. Board of Education konfrontieren. Während sich das Gericht oben wesentlich auf den Umstand bezieht, daß die Verfassung Erziehung nicht nennt und auf dieser Grundlage eine Überprüfung des Equal Protection Clause als nicht angezeigt sieht, urteilte der Supreme Court in Brown, daß Erziehung, wie bereits zitiert, heute "...perhaps the most important function of state and local government" ist, und daß da, wo öffentliche Erziehung auf bundesstaatlicher Ebene angeboten wird, diese verfügbar gemacht werden muß "...to all on equal terms" (zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 16).

Auswirkungen: Es scheint, daß das Serrano Prinzip größeren Einfluß hatte als die Rodriguez-Entscheidung. Immerhin hatte ja auch der Supreme Court die Existenz erheblicher Ungleichheiten erkannt, behauptete aber, daß dies nicht verfassungswidrig sei. Offensichtlich aber gab es eine weitgehende politische Übereinstimmung, daß die Bindung der Finanzierung öffentlicher Erziehung an lokale Besteuerung ungenügend war. Wynkoop berichtet von neun Gerichtsentscheidungen in dieser Frage innerhalb von 18 Monaten nach dem Serrano-Urteil, von denen immerhin fünf mit dem Serrano-Prinzip übereinstimmten (Wynkoop 1975, S. 542). Offensichtlich haben sich viele Bundesstaaten, gedrängt durch die wachsende Zahl der Gerichtsentscheidungen, "freiwillig" zu einer Überprü-

fung und Änderung ihrer Finanzierungsstruktur entschlossen.

Aus den verschiedenen Gerichtsentscheidungen filtert Wynkoop drei Hauptkriterien für eine Reform der Finanzierung öffentlicher Erziehung:

"1) Fiscal neutrality, that is, education may not be a function of wealth other than the wealth of the state as a whole... 2) The state must equalize any local revenue... 3) Variations in expenditure per pupil are permissible..." (Wynkoop 1975, S. 543).

Zu 1: Bedingt durch das Tenth Amendment kann eine weitergehende Forderung auch des Ausgleichs zwischen Bundesstaaten nicht gestellt werden. Hier könnten sich höchstens Möglichkeiten für die Bundesregierung ergeben. Das Prinzip fiskaler Neutralität wird zum Teil auch durch den immer größeren Anteil der Bundesstaaten an der Finanzierung des Erziehungssystems verwirklicht. Zu 2: Die Ausführung dieser Forderung bedeutet eine ungefähre Gleichverteilung von Steuermitteln unabhängig vom örtlichen Steueraufkommen. Zu 3: Dieses Kriterium ist, sieht man es aus sonderpädagogischer Sicht, von wesentlicher Bedeutung. Würde diese Möglichkeit der Ausgabenvariation auch für einzelne Kinder ausgeschlossen, dann wäre P.L. 94-142 undenkbar, der Sonderpädagogik wäre die materielle Basis entzogen. Das dritte Kriterium bezieht sich allerdings auf die Pro-Schüler-Ausgaben innerhalb eines Staates. Hier liegt durchaus noch ein Sprengsatz für die Zukunft. Warum sollten Eltern nichtbehinderter Kinder nicht auf die Idee kommen, für ihr nichtbehindertes Kind ein IEP zu fordern, und dies vielleicht unter Berufung auf den Equal Protection Clause? Allerdings wird bei Anwendung der "rational analysis" der Anspruch der Kläger vermutlich abgelehnt werden.

Zusammenfassung: Die Finanzierung der lokalen Schulsysteme ist traditionell an das örtliche Besitzsteueraufkommen gebunden, wobei meist den örtlichen Boards of Education von

den Bundesstaaten das Recht eingeräumt wird, die Steuerquote und damit die Höhe der verfügbaren Mittel festzulegen, die von der Gemeinde für öffentliche Erziehung aufgebracht werden. Die Problematik dieses Finanzierungsmodells liegt darin, daß sich die Ausgaben für öffentliche Erziehungsaufgaben zwischen armen und reichen Distrikten erheblich unterscheiden können. Das drückt sich indirekt auch im Verhältnis zwischen lokalen und föderalen Bundesanteilen aus (Abb. 9).

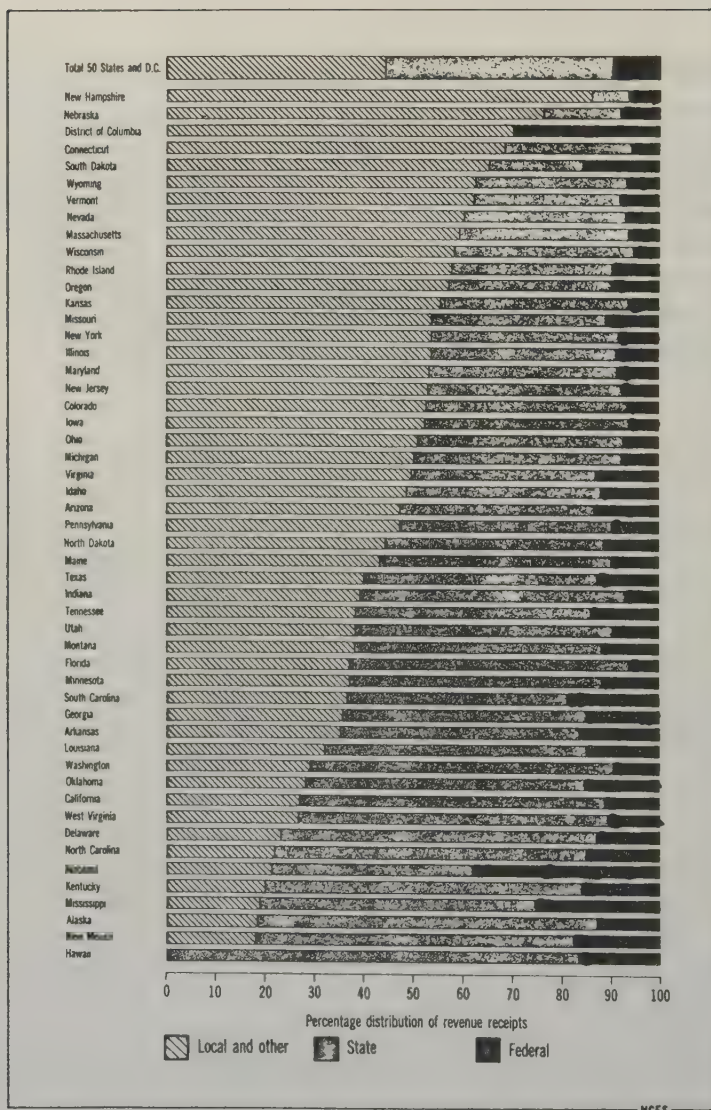


Abb. 9: Local share of Public elementary/secondary school revenues (Condition of Education 1981, S. 99)

Aus pädagogischer Sicht ergibt sich das Problem, daß die armen Distrikte, in denen meist die größten pädagogischen Probleme vorliegen (z.B. hohe Minderheitenanteile), geringere Mittel für die Durchführung ihres Erziehungsauftrages zur Verfügung haben als weniger problematische aber reiche Schulbezirke. Trotz uneinheitlicher Rechtslage scheinen sich viele Bundesstaaten um mehr fiskalische Neutralität zu bemühen. Fiskalische Neutralität auf Bundesebene ist aufgrund der bestehenden Verfassungsbestimmungen nicht vorstellbar.

EXKURS:

1.5.4. Trends in den "large city schools"

In diesem Zusammenhang bedarf die Problematik der Schulen in amerikanischen Großstädten einer Erläuterung. Hierzu sollen Statements ausführlich zitiert werden, die vor dem "Subcommittee on Elementary Secondary and Vocational Education" 1977 abgegeben wurden (School finance act ... 1977):

"On the average, of the 89 large urban areas surveyed, large city populations declined. Large cities continue to face considerable population losses as individuals and families move elsewhere to seek better jobs, more adequate housing, and in some cases improved municipal and school services. ... School populations have declined on the average of 9.500 pupils per large city district with the most dramatic losses occurring in large cities. ... City enrollments were more than 50 percent minority. In terms of growth, we find that white school population in large city school systems declined by about 19 percent between 1970 and 1975 while black and Hispanic school populations increased by 5 and 37 percent. ... "White flight" seems to be a national phenomenon affecting city schools and not just confined to the older cities...

Per pupil property values in the 89 largest cities increased at an annual average of 10 percent between 1970 and 1975, a rate generally lower than increases in school prices and costs and increases in overall property values nationwide. The loss of city population base has had disastrous effect on the ability of most cities to retain the tax base

that they need to serve the remaining school populations. The anomic condition of city school property tax bases means that cities will have to continue to seek assistance from higher levels of government to maintain or improve their school spending" (a.a.O., Callahan, S. 337 ff).

"As the 1977-78 school years opens, city school systems which are called upon to serve disproportionately high concentrations of low-income and disadvantaged youth are being forced to further reduce educational services. The Philadelphia school system is cutting 3.000 employees from its payroll, while Detroit has eliminated a number of its school programs. Schools in Toledo, Ohio will be forced to close from October 13 - January 3 because of \$ 6.7 million budget deficit. Last year, Chicago, the nation's second largest school system was forced to close 16 days early when it fell nearly \$ 50 million below its needed revenue level...

"The city therefore becomes increasingly overburdened by an almost confiscatory total tax rate. The ever increasing burden of local taxes further erodes the city tax base by accelerating the flight of middle and upper income families as well as encouraging the outflow of commercial and industrial business to low-tax areas outside the central city. This only further reduces the school system's ability to compete for limited revenue... high cost districts and systems which serve disproportionately large numbers of children in need of more expensive educational programs" (a.a.O., Hodge, S. 61 ff).

"In many majority-black districts which lost large numbers of white students to private segregation academies, public officials have been unwilling to levy local property taxes adequate to support the public schools at a level equal to that provided in comparable districts serving predominantly-white student bodies. In addition to low tax effort, majority black districts also tend to be poor in property wealth and personal income. Low efforts and low wealth reinforce each other to maximize inequalities between majority-black and majority-white districts" (a.a.O., Long, S. 89).

Die hier genannten Zahlen sind älter. Mit der Verschärfung der wirtschaftlichen Krise in den vergangenen Jahren hat sich vermutlich keine Verbesserung ergeben. Insbesondere in den Automobil- und Stahlzentren dürfte sich die Krise noch erheblich verschärft haben. Die Groß-

stadtschulen stehen vor fast unlösbaren Problemen, zu deren Abhilfe erhebliche Mittel, auch im Rahmen einer allgemeinen Sozialpolitik, notwendig wären. Hier konzentriert sich eine "high risk" Bevölkerung, während die Schulsysteme materiell unterdurchschnittlich ausgestattet sind. Präventive schulische und vorschulische Maßnahmen wären erforderlich. Kategoriale Programme sind praktisch kaum möglich. Umfangreiche Systemverbesserungen, beginnend mit günstiger Schüler-Lehrer-Relation, wären nötig. Die Hoffnungslosigkeit der Schulleute in den großstädtischen Schulsystemen ist ausgeprägt.

1.6. Accountability

In einer direkten Übersetzung könnte "Accountability" als Verantwortlichkeit übersetzt werden. Der Begriff verweist allerdings mehr in die Richtung von Rechtfertigung, Rechenschaft ablegen. Accountability bestimmt die Ziele jeder öffentlichen Tätigkeit, wertet Erziehung hinsichtlich der Erreichung ihrer Ziele und dem dazu notwendigen Aufwand. Im amerikanischen Schulsystem liegt diese Verantwortlichkeit zunächst bei School Board, Superintendent und Administrators, sodann betrifft es aber natürlich auch das Schulpersonal allgemein. Die Rechenschaftsverpflichtung erfüllt immer auch Kontrollfunktion.

In allgemeiner Form beschreibt Barro den Accountabilitygedanken bezogen auf das Schulsystem:

"The basic idea it conveys is that schools, or, more precisely, the professional educators who operate them should be held responsible for educational outcomes - for what children learn. If this can be done, it is maintained, favorable changes in professional performance will occur, and these will be reflected in higher academic achievements, improvement in pupil attitudes, and generally better educational results" (Barro 1970, S. 196).

Die gegenwärtige Accountabilitydiskussion in den U.S. nimmt breiten Raum ein. Das Accountabilitykonzept kann als ein "contemporary social movement" bezeichnet werden (Webster & Clasby 1974, S. 181). Das Verständnis dessen, was Accountability bedeutet, ist dabei facettenreich und abhängig von dem Bereich, in dem von Accountability gesprochen wird.

"To know what accountability means is far from a difficult task. To make a person accountable is to challenge or contest him, or to hold him answerable; that which is accountable is capable of being explained; he who is held accountable is held answerable. To appreciate what accountability means, however, is a far more difficult task" (Turnbull 1975, S. 427).

Mit einer vermutlich simplifizierenden Setzung, "that which is accountable is capable of being explained", umgeht Turnbull bereits in der Definition die Problematik des Accountabilityprinzips. Einerseits ist fraglich, ob sich Erziehungsmaßnahmen im Rahmen des Technologieproblems der Pädagogik so problemlos erklären lassen. Andererseits ist die Erklärung noch nicht von vorneherein Rechtfertigung; gerade auch hinsichtlich des Technologieproblems. 2)

1.6.1. Rechtlicher Aspekt

Unter dem Begriff Accountability sollen hier auch "tort liability" and "negligence" diskutiert werden. "Tort liability" bezeichnet allgemein eine Verantwortlichkeit, zivilrechtliche Haftbarkeit. Die Fehlhandlung resultiert in einem Schaden, den ein Individuum erleidet. "Negligence" umschreibt einen schwer faßbaren Zusammenhang:

"Negligence involves conduct by one person that falls below an established or acceptable standard which results in an injury to another person. The standard is a variable one, that is, negligence under one situation may not be under another circumstance" (Hudgins & Vacca 1979, S. 72).

2) Zum Technologieproblem, vgl. Luhmann & Schorr 1979 a)

Liability und Negligence bei Rechtsverfahren, die das Schulwesen betreffen, beziehen sich auf Verantwortlichkeit von Lehrern, Administrators, School Boards. Insbesondere werden sich Fragen der Aufsichtspflicht, des Curriculums, aber auch Fragen nach dem Lernerfolg stellen.

Mögliche Verteidigungsstrategien sind der Hinweis auf mitwirkendes Verschulden des Geschädigten ("contributory negligence"), oder gemeinsame Verantwortlichkeit für den Schaden ("comparative negligence") oder die Vorhersehbarkeit eines Risikos ("assumption of risk"). Rechtlich interessant ist, daß noch vor kurzer Zeit den Schuldstrikten Immunität zugesprochen wurde:

"For many years school districts were held not liable for negligence suits. This action was premised on the notion that a school district is an agency of a state, and, like the state, it is not liable in its corporate capacity unless the legislative has specifically ruled otherwise. Further, it was viewed that school district's funds are trust funds - earmarked for educational purposes and not for payment for damages" (Hudgins & Vacca 1979, S. 73).

Im Fall *Molitor v. Kaneland* (1959) wurde diese Doktrin aufgegeben. Der Schuldstrikt wurde haftbar gemacht für die Folgen eines Schulbusunfalls, und mußte dem klagenden Schüler Schmerzensgeld bezahlen. Das Gericht betrachtete die Vorstellung "the King can do no wrong" als veraltet und verstand Liability als natürliche Konsequenz von Negligence.

Hinsichtlich der Liability von Boardmitgliedern stellte der Supreme Court fest:

"A school board member is not immune from liability for damages... if he knew or reasonably should have known that the action he took within his sphere of official responsibility would violate the constitutional rights of the student affected, or if he took the action with the malicious intention to cause a deprivation of constitutional rights or other injury to the student" (Wood v. Strickland 1972, zit. nach Hudgins & Vacca 1979, S. 77 f).

Eine relative Immunität wird den School Board Mitgliedern dann allerdings doch zugesprochen, hinsichtlich Schadensersatzforderungen:

"... if the school board member has acted with such an impermissible motivation or with such disregard of the student's clearly established constitutional rights that his action cannot reasonably be characterized as being in good faith" (a.a.O.).

Um Accountability in einem engeren Sinne geht es in einer anderen Art von Rechtsfällen. Bürger, aufgebracht durch die teilweise inflationsbedingten Steuererhöhungen für öffentliche Erziehung, betrachten die Effizienz von Schulen zunehmend kritisch. Dies setzt die Schulen unter wachsenden Rechtfertigungsdruck. Es liegt nahe, diesem Druck durch Bezug auf möglichst objektive Daten, insbesondere standardisierte Schulleistungstests, zu begegnen, mit denen Effizienz bewiesen werden kann. In *Scheelhaase v. Woodbury Community Central School District* (1974) wurde die Entlassung einer Lehrerin aufrechterhalten, die darin begründet war, daß ihre Schüler in einem standardisierten Schulleistungstest niedrige Werte erzielten. Die Verbesserung der Testwerte galt in diesem Schuldistrikt als ein vorrangiges Ziel und die Lehrerin konnte die in sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen.

Als Klage gegen "educational malpractice" läßt sich ein anderer Fall zitieren, der großes Aufsehen erregte, *Peter W. v. San Francisco Unified School District* (1976). Peter W. besuchte die Schule regelmäßig, verursachte keine Disziplinkonflikte und beendete die High School mit durchschnittlichen Noten, obgleich er nicht lesen und schreiben konnte, ein Umstand, den die Schule weder ihm noch der Familie bekannt gemacht hatte. Die Klage lautete auf Negligence, hinsichtlich des Scheiterns der Schule, ihn adäquat zu unterrichten, und auf "false representation", was sich darauf bezog, daß die durchschnittlichen Noten

den Eindruck erweckten, als würden seine schulischen Leistungen seiner Altersstufe entsprechen. Die Klage war mit einer Schadensersatzforderung von 1 Mio. \$ verbunden. In der Begründung der Ablehnung der Klage verwies das Gericht besonders auf die Schwierigkeit der Feststellung einer Schadenszufügung im pädagogischen Bereich.

"On occasions when the Supreme Court has opened or sanctioned new areas of tort liability, it has noted that the wrongs and injuries involved were both comprehensible and assessable within the existing judicial framework... This is simply not true of wrongful conduct and injuries allegedly involved in educational malfeasance. Unlike the activity of the highway or marketplace, classroom methodology affords no reality acceptable standards of care, or cause, or injury. The science of pedagogy itself is fraught with different and conflicting theories of how or what a child should be taught and any layman might - and commonly does - have his own emphatic views on the subject. The 'injury' claimed here is the plaintiff's inability to read and write. Substantial professional authority attests that the achievement of literacy in the schools, or its failure are influenced by a host of factors which affect the pupil subjectively, from outside the formal teaching process and beyond the control of its ministers" (zit. nach: Hudgins & Vacca 1979, S. 91 f.).

Verständlich, daß sich das Gericht außerstande sieht, eine Entscheidung da zu treffen, wo auch die Fachdisziplin nur Widersprüche anbietet. In der Ablehnung der Klage war sich das Gericht sicher bewußt, daß eine Anerkennung der Klage zu zahllosen ähnlichen Verfahren geführt hätte. Bateman & Herr zitieren einen ihrer Meinung nach treffenden Kommentar: "... that had Peter W. won, almost every school system in the country would have faced immediate bankruptcy" (Bateman & Herr 1981, S. 350). Die Hoffnung mancher Beobachter, daß solche Klagen die Qualität des Unterrichts in Schulen schnell verbessern würden, ist unbewiesen. Wahrscheinlich würden vor allem Messen und Meßbarkeit noch weiter in den Vordergrund rücken. Die pädagogische Wunsch-

barkeit solcher Tendenzen steht zumindest in Zweifel.

Ein ähnlicher Fall, *Donohue v. Copaigne Union Free School District* (1977), wurde wie *Peter W.* entschieden. Es kann angenommen werden, daß es auch weiterhin Klagen ähnlicher Art geben wird. Ziel der Kläger wird sein, einen *Prima-facie-Fall* durchzusetzen, dann müßten sich die Beklagten verteidigen.

Die rechtliche Durchsetzung der Accountabilityforderung scheint in den U.S. eine wachsende Tendenz zu sein. Sicherlich ist jede gerichtliche Überprüfung eine Accountabilitymaßnahme. Auch *Due Process* und *Equal Protection* können im Accountabilityzusammenhang verstanden werden.

1.6.2. Schulischer Aspekt

Aus der Sicht des lokalen Schulsystems bezeichnet Accountability die Beziehung, die es zwischen diesem und der Gemeinde gibt. Im Sinne des Wortes ist dies eine Beziehung, in der das Schulsystem rechtfertigt, nach welchen Kriterien die von der Gemeinde bereit gestellten Mittel ausgegeben werden und wie effizient das Schulsystem mit diesen Mitteln arbeitet.

In Rechtfertigungsbeziehungen ist es wichtig, mit möglichst harten Fakten (Beweisbarkeit) zu argumentieren. Das heißt, man wird Daten sammeln und versuchen, die Ausgangs- mit den Endwerten zu vergleichen, wobei der Grad positiver Abweichung Effizienz anzeigt. Um Objektivität zu erreichen, werden vermutlich vorrangig standardisierte Tests verwendet. Damit ist allgemein beschrieben, was man "*management-by-objectives*", "*educational assessment*" o.ä. nennt. Cook beschreibt dies in vier Punkten.

"1. The educator must decide what he is after in terms of student performance and be responsible for getting these results. Typically, reading and arithmetic skills have been the focus since deficiencies have been demonstrated in these areas, since they are relatively easy to measure objectively, and since by almost any philosophical

stance they can be considered basic to subsequent learnings in other content and skill areas.

2. The concept implies streamlined management such as a concise analysis of needs and arrangements of priorities, a precise definition and description of the inputs, the processes, and the output-related goals of the educational endeavor.

3. Not least in importance is that the accountability process should be communicable to the consumers (i.e., the public) in an easily understood language of the particular public. That this might be a difficult chore for the educator is readily evident when one looks at the largely redundant, confusing and often irrelevant jargon which characterizes educational discourse.

4. Finally, the whole process of governance in education must be tied to fiscal and/or time base so that the undertaking can be demonstrated to be thrifty, sensible and, in general, presenting evidence of good steward-ship" (Cook 1974, S. 368).

Betrachtet man die Einzelpunkte inhaltlich, so fällt auf, daß hier teilweise banale Forderungen, z.B. der Lehrer muß entscheiden was er bezüglich der Leistung des Schülers erreichen will, immer wieder mit der Rechtfertigungsfrage verbunden werden. Rechtfertigung nach allen Richtungen hin, das wird zur neuen Verpackung öffentlicher Erziehung. Ein wesentlicher Punkt für die Forderung nach Accountability scheint darin zu liegen, daß es im dezentralen amerikanischen Erziehungswesen keine zentral gültigen Curricula gibt. Die Schuldistrikte können ihre eigenen Curricula entwickeln, d.h. sie besitzen Freiräume hinsichtlich ihrer Lehrpläne. Wo Freiräume bestehen, gibt es auch Kontrollbedürfnisse einerseits und Absicherungsbedürfnisse andererseits. Die Frage wird gestellt: Was wird in der Schule gelernt? Auch diese Frage läßt sich am sichersten unter Bezug auf standardisierte Schulleistungstests beantworten. Der Unterschied zwischen Ausgangs- und Endstand scheint am objektivsten zu zeigen, daß in der Schule etwas gelernt wurde. Testitems werden dann zu Lernzielen. Vermutlich ein folgenreicher pädagogischer Kurzschluß, aber wer "accountable" sein muß, wird sich eben auch darauf einrichten, und wenn Accountability hohe Testscores bedeutet, dann müssen Schüler

auf diese Tests hin lernen. Daß der Verdacht einer Überbetonung von Tests nicht unbegründet zu sein scheint, zeigt eine Schätzung: "It is estimated that over 250 million standardized tests are administered each year to the 44 million students who attend American elementary and secondary schools." Hinzu kommen Interviews, Beobachtungen, informelle Tests. "Clearly, assessment, and specifically that part of assessment that includes testing, is a major activity in America's school" (Ysseldyke & Algozzine 1982, S. 123).

In anderem Zusammenhang, Bezug nehmend auf eine Beobachtung, die Konrad Lorenz als "Leerlaufreaktion" bezeichnete, bewertet Ysseldyke diese Testaktivitäten:

"I would like to suggest that many of the assessment activities that occur in educational settings, resemble... Leerlauf reactions. Educational personnel often engage in assessment for no apparent purpose and with no reasonable outlet for their findings. Much assessment takes place simply because tension exceeds a certain level. Diagnostic personnel are expected to assess children" (Ysseldyke 1979, S. 89).

Es muß also angenommen werden, daß viele Testaktivitäten eigentlich sinnlos sind, eben Leerlaufreaktionen. Das mag bezüglich ihrer pädagogischen Bedeutung zutreffen. Es muß allerdings auch angenommen werden, daß weitere Gründe hinter dieser Aktivität stehen. Eben Accountability, die auf verschiedenen Ebenen mit dieser Testaktivität verbunden ist, scheint sie zu begründen. Nicht zuletzt auch entlasten sie den Lehrer von Entscheidungen bzw. objektivieren und begründen diese Entscheidungen.

In diesem Verständnis von schulischer Accountability, nämlich in der Bindung an Effizienz und Evaluation, liegen enorme Gefahren. Der Accountabilitygedanke kann für öffentliche Einrichtungen kaum zurückgewiesen werden. Die Gefahr der Formalisierung, die mit dieser Vorstellung

verbunden ist, ist beträchtlich. Formalisierung scheint Verantwortlichkeit abzubauen durch die Standardisierung von Verfahrens- und Vorgehensweisen. Wo diese Standardisierungen vorhanden sind, ist man durch sie und die Einhaltung der notwendig mit ihnen verbundenen Regeln bereits gerechtfertigt. Hier deutet sich nicht nur der Verlust des letzten Restes von Autonomie der Pädagogik an, hier zeigt sich auch die Tendenz zur Objektivierung des Schülers, dessen Lernzuwachs gemessen wird. Die Beurteilung des Lehrers wird gebunden an statistische Normen, er unterscheidet sich darin nicht mehr vom Industriearbeiter, was noch einmal ein interessantes Licht auf die Bargaining-Diskussion wirft. Qualität der Erziehung wird als quantitativ meßbar betrachtet: "America's real problem is that it tries to solve questions of quality in terms of quantity, and no amount of measuring is ever going to get it out of its selfmade traps. So it is with education ..." (Friedman 1972, S. 337). Dahinter steckt eine Vorstellung der Ausbeutung von Mensch und Natur zur Erhöhung des Lebensstandards. Im Rahmen der Vorstellung des freien Marktes wird die Beurteilung des Schülers zu seinem Preisschild. Diese Vorstellung von Erziehung könnte man als "Factory"-Modell bezeichnen:

"Students in a factory school classroom are generally found working on identical material at a uniform pace. Identical grading standards are presumed to be applied to all students, though in practice there are great discrepancies in their application to different students. ...At any given time it is expected either that the students already know what they are to do, or that they can pick up with a little telling, or that they do not know - but that, in any case, it is the teacher's job to demand the doing of the children and to reward or punish according to the outcome. Thus the students in the factory school learn to think in terms of a crude standardization of products, effort, and reward, and at the same time to expect a certain arbitrariness of the standards by which their work is to be done and judged. They learn to expect the failure of many individuals to meet these standards. Finally they learn the necessity of repetition, or, eventually, out - and - out withdrawal from the production line when individuals

fail to meet the standards that have been laid down for them. Competition is encouraged among the students in the factory school" (Grannis 1972, S. 427).

Das "Factory"-Modell scheint sehr treffend die Struktur der Schule in ihrer Ähnlichkeit zur Gesellschaft darzustellen. Jede an Effizienz und Evaluation gleichzeitig orientierte Vorstellung von schulischer Accountability wird sich an Vergleichbarkeit und damit an einem fabrik-ähnlichen Modell von Schule orientieren.

Für die Special Education entsteht hier ein ungeheueres Problem. Im Rahmen dieser Vorstellungen wird ihr Klientel in der Regelschule nur eine geduldete Randstellung, vermutlich ohne individualisierte Förderung, einnehmen. Integration ist rechtlich gefordert. Dagegen kann sich die Regelschule nur bedingt wehren. Aber die inhaltliche, pädagogische Ausfüllung dieser Integration müßte an andere Modellvorstellungen von Schule gebunden werden. Insbesondere ist Individualisierung des Unterrichts notwendig. Wer dieses Prinzip befürwortet, muß akzeptieren, daß die Kinder, die er unterrichtet, aber auch er selbst, an den Ergebnissen standardisierter Tests gemessen werden. Die an statistischen Normen orientierte Vorstellung von schulischer Accountability kann von der Special Education nicht übernommen werden.

"It is a discredit to us and a disservice to children to say that we believe in each child's working at the level of his own potential - and at the same time subject him to a common course of study, a comparative marking system, a predetermined structure within which to work, and general goals that may or may not be applicable to him" (McNeill 1967, S. 250).

Der Ausweg, der angeboten wird, ist die Abkehr von "norm-referenced" hin zu "domain"- oder "criterion-referenced testing" (vgl. Hively & Reynolds 1975).

Der Vergleichbarkeitsmythos

Die an statistischen Normen, Effizienz und Evaluation orientierte Vorstellung von Accountability, das wurde deutlich, beinhaltet Möglichkeiten des Vergleichs. Der Glaube, daß dies praktisch möglich ist, dürfte weitgehend ein Mythos sein. Ist schon der Vergleich von Lehr- und Unterrichtsmethoden eine zweifelhafte Angelegenheit, weil er sich nur durch die Reduktion auf festlegbare Ausgangs- und Enddaten durchführen läßt, wenn man Effizienz überprüfen will, so ist der Vergleich zwischen Schulen, noch mehr zwischen Schulbezirken, eher noch problematischer. Was vergleicht man eigentlich, wenn man die Schulen in einem weißen Mittelklasse-Vorstadtbezirk und in einem Schwarzenghetto gegenüber stellt? Selbst mit den fortgeschrittensten statistischen Methoden wird man bei solchen Vergleichen schnell an Grenzen stoßen, vorausgesetzt, man hätte wirklich die Möglichkeit zu umfassender Datensammlung und Datenanalyse.

Drei grundsätzliche statistische Schwierigkeiten sind bei Erfassung komplexerer Situationen beschreibbar (Barro 1974, S. 361 f). Interkorrelation: Es kann nur schwer ausgeschlossen werden, daß angenommen unabhängige Variablen nicht in Wirklichkeit miteinander korrelieren. Dies dürfte gerade bei Schulen schwer vermeidbar sein. Mit wieviel Einzelvariablen korreliert beispielsweise Schulkatmosphäre? Ausgelassene Variablen: Das sind unabhängige Variablen, die aber in ihrer Bedeutung nicht erfaßt wurden oder nicht erfaßbar sind, z.B. Leistungshaltung und Werthaltung bei Lehrern und Schülern. Strukturelle Begrenzungen des Modells: Das Vergleichsmodell ist in seiner Struktur zu einfach um den komplexen Zusammenhang zu erfassen.

Betrachtet man diese Zusammenhänge, die hier einer Analyse unterzogen werden sollen, so scheint naheliegend, daß ihre sinnvolle Erfassung, falls dies bei gegenwärtigem Methodenstand überhaupt möglich ist, strukturell so komplexe

Erfassungs- und Verarbeitungsmodelle verlangen würden, daß Aufwand und Nutzen in keiner Relation mehr stehen würden. Nun stellt sich dieses Problem gar nicht ernsthaft, weil die Schulen die dafür notwendigen Mittel gar nicht haben. Der Verdacht muß also aufkommen, daß die verwendeten Accountability Modelle ungerechtfertigt simplifizieren.

1.6.3. Exkurs: Organisationstheoretischer Aspekt

Aus systemtheoretischer Sicht deuten sich zwei Fragen an. Erstens: Die Frage nach der Beziehung zwischen dem System und seiner Umwelt, wobei sich Fragen nach Autonomie, Abhängigkeit und Grenze stellen lassen. Zweitens: Die Frage nach der Legitimität eines Systems.

Allgemein bedeutet Legitimität Rechtmäßigkeit, spezifische Anerkennung einer Herrschaft und der mit ihr verbundenen Autoritäts- und Rechtsvorstellungen, die es ihr erlauben, sich mit Zustimmung der Beherrschten zu etablieren und durchzusetzen. "Alle Gewalt- und Machtverhältnisse tendieren dahin, zu Herrschaft zu werden, d.h. durch Legitimität eine Institutionalisierung zu erreichen" (Hartfiel 1972, S. 374). Institutionalisierung ist gebunden an die Bildung stabiler, regelmäßiger und erwartbarer Verhaltens- und Austauschmuster in bestimmten Situationen. Der Zusammenhang zwischen Institution und Legitimität besteht in der Anerkennung ihres Kompetenzbereiches, der Erfüllung der ihr zugeschriebenen Funktion, der Befriedigung oder Nichtbefriedigung von Bedürfnissen, je nachdem, welche Erwartungen gegenüber der Institution bestehen. Es gibt einen wichtigen Zusammenhang zwischen Erwartbarkeit und Legitimität, und genau an diesem Punkt trifft sich Legitimität mit Accountability.

Diese Überlegungen führen zu Parsons. Die Komplementarität von Erwartungen in Interaktionen beschreibt grundlegende Annahmen des Accountability-Konzeptes, wenn man

es als sozial-interaktional versteht. Ego und Alter sind Schulsystem und Gemeinde:

"When we analyze the interaction of alter and ego and alter we shift from the analysis of the orientation of a single given actor to the consideration of two or more interacting actors as a system. In this case, the expectations of ego are oriented both to the range of alternatives for alter's action ..., which is intentionally contingent on what ego himself does, within the range of alternatives. The obverse is true for alter... It is a fact that expectations operate on both sides of the relation between given actor and the object of his orientation... This fundamental phenomenon may be called the complementarity of expectations, not in the sense that the expectations of the two actors with regard to each other actions are identical, but in the sense that the action of each is oriented to the expectation of the other"(Parsons u.a. 1967, S. 15).

Ist die Komplementarität der Erwartungen gestört, so stehen Sanktionsmöglichkeiten zur Verfügung, d.h. Belohnungs-, in diesem Fall vermutlich Bestrafungsmöglichkeiten sind vorhanden. Diese Vorstellung läßt sich auf Institutionen übertragen:

"Situations are grouped, according to regularities of action in them, into institutions; ...there are cultural sanctions opposing nonconformity with expectations. In the formal description of institutions the position of the actor is described by saying that the actor occupies a status. When he acts in this status he is said to be acting out a role. Thus institutions are in another sense systems of roles. Institutions, or systems of roles, are grouped into larger systems called social systems" (Sheldon 1967, S. 40)

Schule kann danach als Institution bezeichnet werden. Dem Status, den Rechten und Aufgaben, die Schule als Institution hat, stehen Erwartungen gegenüber, die sie selbst durchsetzen will. Beide Seiten werden im Funktionsbegriff miteinander vermittelt. Legitimität entsteht aus der Einlösung von Funktionserwartungen, und Accountability soll genau dies für die Betroffenen, für die Gemeinde oder Gesellschaft im weiteren Sinn transparent machen.

Während die Kritik Parsons Repressivität und Konformität vorwirft (Habermas 1968), scheint gerade das den Vorteil der parsonschen Theorie abzugeben, um damit das Accountability-Konzept für die Schule zu reflektieren. Es scheint, daß der Ruf nach Accountability die Gefahr einer Unterwerfung des Erziehungssystems unter die Ansprüche der Gesellschaft beinhaltet, daß sozusagen die Pädagogen durch ihren eigenen Ruf nach Accountability, durch so etwas wie Überidentifikation mit ihrer Umwelt, die Kritik an und den Vertrauensverlust in die Public School unterlaufen wollen. Accountability bietet "community control" an. Die Annahme, die damit verbunden wird, daß dies die Schule und Lehrer zu größerer Effizienz zwingt - und als Zwang ist das doch wohl gemeint - bleibt eine Behauptung.

Es kann festgehalten werden, daß Accountability immer verbunden sein wird mit mehr oder weniger umfangreicher Datensammlung. Die gewonnenen Daten sollen in einem Planungsprozeß verarbeitet werden:

"To sum up: today planning in the U.S. is influenced in three ways. The first is by the enormous volume of data which can be readily mustered. The amount and disproportion of these data affect their utility. Much time must be invested in data management. As the volume of available data rises beyond the essential level of need, the ability of planners to make effective use of it deteriorates. Disagreement arises about what is the essential level of needs" (Wakefield 1972, S. 42).

Dies ist zunächst nur die Beschreibung der Situation. Der Grund, den die Schule hierfür hat, ist die Notwendigkeit des Aufbaus defensiver Strategien der Schulorganisation zur Begründung und Durchsetzung ihrer Finanzplanung, sowie ihrer Verfahrensweisen, wie auch des Schutzes vor gerichtlichen Herausforderungen. Daraus resultierte eine beträchtliche Steigerung ihrer organisatorischen Komplexität.

"The second influence is the sharp rise in organizational complexity. This is not related directly to changes in the purpose or function of organizations, but to the strengthening of organizational defense. That defense frequently has taken the form of planning staff or department. ...The focus of their work then tends to shift strongly toward operations research and budget defense and in the process it moves away from forming the concepts and clarifying the nature of desired futures (on which to base plans) to technical preoccupation with preparing detailed plans" (a.a.ö., ebd.).

Hier wird ein hoher Aufwand betrieben, der die Accountability des Systems steigern mag, bis jetzt aber zum eigentlichen Auftrag öffentlicher Erziehung höchstens indirekt beiträgt, d.h. es wird ein intensiver Datenaufwand betrieben, der zur Funktion des Systems wenig, zur Selbstdarstellung und Verteidigung viel beiträgt. So nämlich führt die Forderung nach mehr Accountability der Schulsysteme zum Gegenteil dessen, was sie eigentlich bewirken wollte, zum Aufbau formalisierter und starrer Verfahrensweisen und umfangreichen Datensammlungen, die als Verteidigungslinien dienen, anstelle einer qualitativen Aufwertung öffentlicher Erziehung in Amerika, deren Notwendigkeit hier nicht diskutiert wird. Die Annahme, daß die gesammelten Daten als Feedback zur Systementwicklung dienen, muß zumindest mit Skepsis betrachtet werden. Hätte der ganze Planungsaufwand positive Wirkung, dann müßte man einen qualitativen Aufschwung des Erziehungssystems feststellen können. Das ist nicht der Fall. Will man also den Planungs- und Datenaufwand rechtfertigen, dann müßte man auf das Argument ausweichen, daß es ohne ihn noch schlechter um die öffentliche Erziehung in den U.S. stehen würde.

Warum aber in den U.S. die Frage der Kontrolle immer mehr Bedeutung gewinnt, hat Gründe, die in Effizienzproblemen des Erziehungssystems liegen und eine tiefgreifendere Analyse verlangen würden, als sie das Accountability-Konzept anbieten kann. Webster & Clasby, zwei Befürworter des Accountabilitygedankens, sehen:

"... the danger that accountability can be merely a new expression of an old demand for efficiency in schools, emphasizing input-output measures and ignoring human and social costs and benefits" (Webster & Clasby 1974, S. 181).

1.6.4. Drei Beispiele

Wahrscheinlich gibt es nur wenige pädagogische Trends, die sich nicht auch unter dem Stichwort Accountability verkaufen liessen. Unter diesem Begriff vereinigen sich z.B. "performance contracting, community control, management-by-objectives, educational vouchers, management information systems, educational assessment ..." (Goodlad 1975, S. 108). Zwei dieser Beispiele sollen erläutert werden, als drittes wird die Vorstellung leistungsbezogener Lehrerbezahlung dargestellt.

"Voucher-System"

Der ursprüngliche Vorschlag für das "Voucher"-System stammt von Milton Friedman (1962), der damit den Marktmechanismus im Erziehungsbereich etablieren wollte. Mit ihren "vouchers" (das kann man etwa mit Gutscheine übersetzen) sollen die Eltern sozusagen die öffentliche Erziehung ihrer Kinder einkaufen. Die übergeordnete lokale Schulbehörde stattet die Eltern mit solchen "vouchers" aus, und die Eltern können sich für die schulische Alternative entscheiden, die ihnen für ihr Kind am besten erscheint. Der Gutschein wird bei dieser Schule eingereicht, die dafür von der zuständigen Schulbehörde einen finanziellen Betrag erhält, der dem durchschnittlichen Betrag entspricht, den der Schulbezirk für jedes Kind aufwendet. Durch den Wettbewerb miteinander werden die Institutionen, die "Erziehung anbieten", motiviert, kompetitive Angebote zu entwickeln. Friedmans Vorschlag enthält auch bereits den Gedanken des "Performance Contracting". Die staatliche Rolle wird auf ein Minimum reduziert.

"The educational services could be rendered by private enterprises operated for profit or by non-profit institutions. The role of the government would be limited to insuring that the schools meet certain minimum common content in their programs, much as it now inspects restaurants to insure that they maintain minimum sanitary standards" (Friedman 1962, S. 99).

Ein gelungener Vergleich, der die Vorstellung Friedmans von der Rolle des Staates, unabhängig vom Diskussionsbereich, recht anschaulich werden läßt.

Durch das "Voucher"-System werden auch Privatschulen möglich, die in Wettbewerb zum öffentlichen Schulsystem treten können. Die Gefahr der Bildung exklusiver, privater Eliteschulen ist insbesondere dann groß, wenn wohlhabendere Eltern in der Lage sind, die "vouchers" freiwillig aufzubessern. Die Einführung dieses Systems, für das es in den U.S. viele Sympathien gibt, könnte den Niedergang der Public School bedeuten. Die Public School würde sich dann möglicherweise nur noch in den sozialen Notstandsbereichen erhalten.

Vom Standpunkt der Sonderpädagogik aus muß dieses Modell mit Skepsis betrachtet werden: "...the voucher mechanism is likely to segregate and label handicapped students in ways that are not likely to contribute to their integration in the larger society" (Levin 1978, S. 165).

"Performance Contracting"

"In this approach, the amount paid the contracting agent is tied directly to the degree of achievement of the pupil. Typically, the contractor is a commercial company complete with curriculum offering, software and management techniques. Standardized achievement tests provide the criteria upon which reimbursement to the company is based. Estimated are that in 1971 between 150 to 170 school systems spent some 50 million dollars on performance contracts..." (Cook 1974, S. 369).

Das öffentliche Schulsystem erklärt seinen Konkurs. Mit bewundernswerter Offenheit wird eingestanden, daß man nicht weiter weiß. Noch ist die Zahl der beteiligten Schulsysteme gering. Öffentliche Erziehung wird hier zur Testpädagogik.

"Performance incentives" für Lehrer

Die Leistung der Lehrer, bzw. ihre Effizienz in der Erreichung von Lernfortschritten bei ihren Schülern, wird zur Grundlage von Bezahlung und Beförderung gemacht. Die Bezahlung wechselt, je nach dem wie weit die vereinbarten Ziele erreicht werden. Es wurde darauf hingewiesen, daß diese Einschätzung relativ sein muß. Erstens, weil die Leistung eines Lehrers nur bewertbar ist im Vergleich zu Lehrern in ähnlicher Situation. Zweitens, weil alle gemessenen Ergebnisse relativ hinsichtlich der Schülersigenschaften und anderer vom Lehrer unabhängiger Einflüsse sind. Ähnlich ließe sich auch für die Schulverwaltung argumentieren. Es bleibt das wesentliche Problem dieses Ansatzes, daß er außerschulische Lerneinflüsse oder Behinderungen des Lernens nicht berücksichtigt.

1.6.5. Finanzieller Aspekt

Neben allen berechtigten normativen Begründungen bedarf der kostenmäßige Mehraufwand für sonderpädagogische Maßnahmen auch einer ökonomischen Begründung. Selbständigkeit kann als Wert, aber auch als die Fähigkeit des behinderten Menschen verstanden werden, unabhängig von Behinderteninstitutionen leben zu können. Selbständigkeit trägt also, als pädagogisches Ziel verfolgt, zur Verringerung sozialer Kosten bei und läßt sonderpädagogische Maßnahmen ökonomisch rechtfertigen. Die Kosten-Nutzen-Relation, alleine nicht ausreichend für die Pädagogik, kann immer nur eine unbestimmte zukünftige Dimension sein. Das heißt, daß langfristige Strategien kurzfristigen Kostenüberlegungen vorgezogen werden müssen. Ob dies bei den

Budgetentscheidungen der lokalen Schuldistrikte immer der Fall sein wird, muß bezweifelt werden. Die Boards stehen unter politischem Druck der Eltern sowie der Gemeinde, und wenn zur Entscheidung steht, ob Geld für das "football team", die "marching band" oder sonderpädagogische Programme ausgegeben werden soll, dann bedarf es rechtlich zwingender Vorgaben, wenn für letztere Geld übrig bleiben soll, das zeigt der Blick auf vergangene Jahre.

Auch hier wird darum Ungleichheit das wesentliche Merkmal der Erziehungssysteme sein:

"The existence of disparities among local educational agencies in the financial and program provisions for the handicapped probably results in the high mobility of families with exceptional children. That is, if one school district provides excellent educational programs for sight-impaired youngsters while another does not, there would be an incentive for families with such children to move from the latter district to the former" (Levin 1978, S. 162).

Die Konsequenzen dieser Situation müssen klar werden. Zunächst, das ist verständlich, wird das, was Levin hier ziemlich neutral "hohe Mobilität" nennt, die Gerichte beschäftigen. Eine weitere Folge ist, daß die für ihre Qualität bekannten sonderpädagogischen Programme auch Eltern behinderter Kinder aus anderen Schulbezirken anziehen, was zu überproportionalen Anteilen dieser Kinder in einzelnen Distrikten führen kann, und damit auch zu mehr Kosten für diese Distrikte. Für die Einrichtung guter sonderpädagogischer Programme werden die Distrikte also kostenmäßig bestraft. Das, Levin spricht von einem "Überschwemmungseffekt", wird die Motivation zur Einrichtung guter sonderpädagogischer Programme vom Verwaltungsstandpunkt aus nicht notwendig motivieren. Eine weitere problematische Folge liegt darin, daß Eltern, die soviel Interesse für die Erziehung ihrer behinderten Kinder aufbringen, die wissen, wo es gute Programme gibt und die sich die notwendige Mobilität auch leisten können, am

ehesten in der Mittel- und Oberschicht anzusiedeln sind, mithin dieser Vorteil den ohnehin benachteiligten behinderten Kindern der Minoritäten und unteren Sozialschichten nicht zugute kommt.

1.7. Statistische Angaben

1.7.1. Allgemein

Schülerzahlen

Von einer gemeldeten Gesamtschülerzahl im Herbst 1978 von ungefähr 42 Millionen erhielten 3.409.672 sonderpädagogische Förderung irgendeiner Art. Das entspricht ungefähr einem Anteil von 8 %. Dabei lassen sich interessante Variationen zwischen den Bundesstaaten feststellen, wo die Anteile behinderter Kinder und Jugendlicher an der Gesamtschülerzahl zwischen 5 % und 13 % schwanken. Den fünf Bundesstaaten, in denen 5 % der Schüler sonderpädagogische Förderung erhielten, stehen 15 Staaten gegenüber bei denen dieser Prozentsatz zwischen 10 % und 13 % liegt. Prozentsatzunterschiede von 5 % bis 8 % können Tausende von Schülern betreffen (Condition of Education 1981, S. 268).

Man mag dies als einen Vorteil für diese Kinder betrachten, die die formalen schulischen Stigmatisierungsprozesse nicht durchlaufen müssen. Man kann es aber auch unter dem Gesichtspunkt interpretieren, daß diese Kinder die notwendige Förderung oder spezielle Erziehung nicht erhalten. Auf jeden Fall kann man bei den niedrigeren Prozentsätzen von Kostenersparnissen sprechen.

Schüleranteile nach Behinderungskategorien

Schüler mit "specific learning disabilities" und "speech impairments" machen zusammen fast zwei Drittel der behinderten Kinder in den Schulen aus, aber nur 10 % von ihnen werden in separierten Einrichtungen unterrichtet. Diese zwei Gruppen zusammen mit EMR-Schülern machen 82 % aller behinderten Kinder in den Schulen aus.

Type of program	Total served ¹	Served in local school districts		Served in special purpose educational facilities
		Total	In special education schools ²	
Total	3,011,251	2,859,694	117,328	151,557
Specific learning disabled	994,924	985,087	7,159	9,837
Speech impaired	856,052	851,565	2,889	4,487
Educable mentally retarded	618,884	608,629	20,515	10,255
Seriously emotionally disturbed	167,055	138,831	18,328	28,224
Trainable mentally retarded	119,338	97,106	39,644	22,232
Multihandicapped	55,089	40,253	12,744	14,836
Other health impaired	50,226	48,642	3,631	1,584
Orthopedically impaired	36,973	32,779	9,767	4,194
Deaf	32,890	16,031	2,515	16,859
Seriously/profoundly mentally retarded	31,946	---	---	31,946
Hard of hearing	25,267	23,926	767	1,341
Visually handicapped	19,212	14,528	669	4,684
Deaf/blind	3,395	2,317	332	1,078
Percentage distribution				
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Specific learning disabled	33.0	34.4	6.1	6.5
Speech impaired	28.4	29.8	2.5	3.0
Educable mentally retarded	20.6	21.3	17.5	6.8
Seriously emotionally disturbed	5.6	4.8	15.6	18.6
Trainable mentally retarded	4.0	3.4	33.0	14.7
Multihandicapped	1.8	1.4	10.9	9.8
Other health impaired	1.7	1.7	3.1	1.0
Orthopedically impaired	1.2	1.2	8.3	2.8
Deaf	1.1	.6	2.1	11.1
Seriously/profoundly mentally retarded	1.1	---	---	21.1
Hard of hearing	.8	.8	.6	.9
Visually handicapped	.6	.5	.6	3.1
Deaf/blind	.1	.1	.3	.7

NA Not available.

¹ Data may not include students being served in educational facilities other than local public schools or special purpose facilities.

² Schools composed of 90 percent or more special education students.

NOTE: Details may not add to totals because of rounding.

SOURCE: U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *State, Regional, and National Summaries of Data from the Fall 1978 Civil Rights Survey of Elementary and Secondary Schools*, 1980, and unpublished tabulations.

Abb. 10: Public elementary/secondary school students in special education programs served in local school districts an special purpose facilities, by type of program: Fall 1978
(Condition of Education 1981, S. 270)

Ausgaben pro Schüler

Die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler 1979 beliefen sich auf nationaler Ebene auf 1.584 \$. Interessant ist hierbei die Variationsbreite unter den Schuldistrikten. Während 1,2 % der Schuldistrikte am unteren Ende einen Ausgabendurchschnitt von 800 \$ aufweisen, überschreiten immerhin 6 % aller Schuldistrikte 2.600 \$ pro Schüler. Die Mehrzahl der Schulbezirke wenden zwischen 1.000 und 1.800 \$ pro Schüler im Jahr auf. Selbst dieser Unterschied ist noch erstaunlich. Ein Drittel aller Schuldistrikte variiert in den Pro-Schüler-Ausgaben um mehr als 1.000 \$. Diese Unterschiede gleichen sich auf bundesstaatlicher Ebene nur teilweise aus.

Finanzierung

Für das Schuljahr 1978-79 wurden folgende Finanzierungsanteile ermittelt (in Tausend):

Bundesanteil	8.642.978	(9,8 %)
Bundesstaatl. Anteil	40.245.891	(45,7 %)
Gemeindeanteil	39.168.128	(44,5 %)
Gesamt:	88.056.997	100,00 %

(Digest of Education Statistics 1982, S. 73).

Der Aufteilungsschlüssel zeigt, daß mit 45,7 % gegenüber 44,5 % erstmals die Bundesstaaten einen größeren Anteil als die Gemeinden übernehmen. Auch hier zeigt die Aufstellung (Abb. 11) die erheblichen Unterschiede, die es in der Finanzverteilung gibt, und dies auf allen drei Ebenen. Die knapp 10 %, die die Bundesregierung beiträgt, entspricht mehr als dem Doppelten von 1960 (4,4 %). Der größte Anstieg des Bundesanteils zeigt sich 1965 nach der Verabschiedung des "Elementary and Secondary Education Act" (ESEA) 1964.

Die Ausgaben für schulische Erziehung stiegen von 14,7 1960 auf 40,3 Milliarden 1970, ein Anstieg von fast 175 %, und steigerten sich erneut um nahezu 119 % auf 88 Milliarden Dollar 1979 (Condition of Education 1982, S. 56).

State or other area	Total revenue and nonrevenue receipts	Revenue receipts						Nonrevenue receipts	
		Total	Federal		State		Local and other ¹		
			Amount	Per cent of total	Amount	Per cent of total	Amount		Per cent of total
United States	\$91,890,485	\$88,056,997	\$8,642,978	9.8	\$40,245,891	45.7	\$39,168,128	44.5	\$3,833,486
Alabama	1,217,609	1,182,547	190,642	16.1	734,216	62.1	257,689	21.8	35,062
Alaska	374,833	374,833	43,831	11.7	260,501	69.5	70,500	18.8	—
Arizona	1,105,565	1,100,964	140,937	12.8	434,819	39.5	525,208	47.7	4,801
Arkansas	638,018	593,687	97,183	16.4	285,863	48.2	210,640	35.5	44,331
California	9,402,187	9,165,566	976,701	10.7	5,677,619	61.9	2,511,246	27.4	236,620
Colorado	1,412,433	1,356,658	83,075	6.1	555,815	41.0	717,768	52.9	55,774
Connecticut	1,153,258	1,148,990	68,627	6.0	291,173	25.3	789,190	68.7	4,268
Delaware	275,497	271,317	34,282	12.6	173,226	63.8	63,809	23.5	4,180
District of Columbia	283,760	283,657	85,279	30.1	—	—	198,378	69.9	103
Florida	3,025,844	2,818,356	324,218	11.1	1,505,285	51.6	1,088,854	37.3	107,487
Georgia	1,800,514	1,667,912	250,326	14.8	833,042	49.4	604,544	35.8	112,602
Hawaii	353,526	332,717	54,914	16.5	277,803	83.5	—	—	20,809
Idaho	320,057	303,344	34,696	11.4	120,306	39.7	148,342	48.9	16,713
Illinois	4,705,022	4,524,422	378,048	8.4	1,700,985	37.6	2,445,390	54.0	180,599
Indiana	2,019,909	1,978,920	126,590	6.4	1,067,781	54.0	784,549	39.6	40,990
Iowa	1,249,555	1,215,340	71,190	5.9	502,506	41.3	641,644	52.8	34,216
Kansas	1,018,449	931,583	37,294	4.2	355,567	38.2	518,722	55.7	86,666
Kentucky	996,501	984,156	154,025	15.7	632,417	64.3	197,713	20.1	12,345
Louisiana	1,438,223	1,361,124	200,900	14.6	717,734	52.7	442,490	32.5	77,098
Maine	397,411	397,411	37,640	9.5	187,048	47.1	172,725	43.5	—
Maryland	1,891,892	1,883,889	156,470	8.3	716,581	38.0	1,010,838	53.7	8,002
Massachusetts	2,937,661	2,933,114	182,950	6.2	993,750	33.9	1,756,414	59.9	4,867
Michigan	4,658,537	4,428,709	336,209	7.6	1,857,879	42.0	2,234,621	50.5	229,828
Minnesota	2,090,579	1,962,262	111,231	5.7	1,119,123	57.0	731,908	37.3	129,317
Mississippi	676,861	656,824	162,771	24.8	366,488	55.8	127,567	19.4	20,036
Missouri	1,665,353	1,610,894	170,006	10.6	568,638	35.3	872,051	54.1	54,858
Montana	394,280	361,234	39,196	10.9	182,139	50.4	139,899	38.7	33,046
Nebraska	629,154	607,583	47,420	7.8	95,110	15.7	465,053	76.5	21,571
Nevada	368,083	279,725	19,593	7.0	80,606	28.4	169,525	60.6	88,358
New Hampshire	305,313	289,182	18,774	6.5	20,593	7.1	249,824	86.4	16,121
New Jersey	3,451,941	3,431,142	254,899	7.4	1,343,863	39.2	1,832,380	53.4	50,798
New Mexico	591,296	556,360	96,718	17.4	358,700	64.1	102,945	18.5	34,935
New York	9,158,183	8,901,848	715,491	8.0	3,379,701	38.0	4,806,654	54.0	257,336
North Carolina	1,788,216	1,781,241	284,021	15.8	1,120,296	62.9	368,924	22.3	6,974
North Dakota	247,139	240,953	25,733	10.7	105,640	44.3	108,580	45.1	6,186
Ohio	4,072,553	3,764,600	248,959	6.6	1,517,317	41.7	1,944,324	51.8	307,953
Oklahoma	1,101,645	1,036,567	158,071	15.2	580,023	55.0	298,573	28.8	64,978
Oregon	1,257,766	1,119,736	109,278	9.8	362,784	32.4	647,673	57.8	118,030
Pennsylvania	4,967,503	4,807,625	438,708	9.1	2,074,943	43.2	2,293,973	47.7	159,878
Rhode Island	337,527	334,304	31,331	9.4	109,163	32.7	193,810	58.0	3,224
South Carolina	913,907	862,204	160,007	18.6	363,116	44.4	319,082	37.0	51,703
South Dakota	255,661	252,155	38,630	15.3	47,525	18.8	166,000	65.8	3,505
Tennessee	1,380,798	1,272,459	168,954	13.1	611,214	48.0	494,281	38.8	116,340
Texas	5,605,701	5,200,182	616,798	11.9	2,472,867	47.6	2,110,497	40.8	405,519
Utah	654,247	573,364	50,777	8.9	300,147	52.3	222,640	38.8	80,664
Vermont	201,924	199,180	15,496	7.8	37,122	18.7	126,531	63.5	2,785
Virginia	1,974,118	1,862,559	234,240	12.6	697,079	37.4	931,241	50.0	111,559
Washington	1,384,842	1,854,364	169,985	9.2	1,133,172	61.1	551,607	29.7	129,678
West Virginia	721,884	717,244	72,679	10.1	445,966	62.7	194,599	27.1	4,440
Wisconsin	2,166,412	1,947,163	104,573	5.4	700,955	36.0	1,141,636	58.8	219,248
Wyoming	232,719	214,139	14,603	6.8	62,658	29.3	136,880	63.9	18,580
Outlying areas:									
Guam	8,661	8,661	8,661	100.0	—	—	—	—	—
Puerto Rico	815,675	815,675	223,760	26.3	—	—	391,916	63.7	—
Virgin Islands	45,974	45,974	10,021	21.8	35,954	78.2	—	—	—

¹ Local and other revenue receipts include revenue receipts from local and intermediate sources, gifts, and tuition and fees from patrons.
NOTE—Because of rounding, details may not add to totals.

SOURCE: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Revenues and Expenditures for Public Elementary and Secondary Education, 1978-79*

Abb. 11: Revenue and nonrevenue receipts of public elementary and secondary schools, by source and state: 1978-79 (Digest of Education Statistics 1982, S. 73)

In der gleichen Zeit sanken die Schülerzahlen um 9 %, die Lehrer-Schüler-Relation verbesserte sich in dieser Zeit von 44,8 auf 53,3 Lehrer pro 1.000 Schüler (Digest of Education Statistics 1982, S. 46).

Zahl der Sonderpädagogen

Program	Teachers of special classes	Resource room teachers	Itinerant/ consulting teachers
Total	100,581	81,088	21,569
Mentally retarded	46,423	23,288	1,211
Specific learning disabled	21,389	37,748	3,468
Seriously emotionally disturbed	13,235	7,087	974
Orthopedically impaired	3,278	1,981	440
Deaf	3,158	529	362
Health impaired	2,837	1,527	551
Speech impaired	2,681	4,061	12,362
Hard of hearing	1,847	1,031	988
Visually handicapped	1,677	1,199	1,358
Multihandicapped	1,008	1,143	80
Deaf/hard of hearing	609	630	83
Deaf/blind	70	100	56

SOURCE: U.S. Department of Education, Office for Special Education, unpublished tabulations.

Abb. 12: Personnel (in full-time-equivalents) employed to meet the full educational opportunities goal for handicapped children, aggregate United States: School year 1978-79 (Condition of Education 1981, S. 290)

Die hohe Zahl der Lehrer, die in Sonderklassen unterrichten, zeigt daß diese eben doch noch in ganz erheblichem Maße vorhanden sein müssen. Nicht klar wird allerdings, wie "resource rooms" gezählt werden. Die Angaben sind hier seltsam widersprüchlich. Ihre Zahl entspricht jedenfalls ungefähr der Zahl von sonderpädagogisch arbeitenden Lehrern in nichtseparierenden sonderpädagogischen Programmen. Dabei ist allerdings zu bedenken, daß die Zahl der

betreuten Kinder erheblich höher liegen dürfte. Die Zahlen zeigen auch die Behinderungsbereiche auf, in denen, trotz Integrationsbemühungen, sondernde Beschulungsformen offensichtlich vorgezogen werden: Geistige Behinderung, Verhaltensstörung, Körperbehinderung.

Erziehungsausgaben im Vergleich zum Bruttosozialprodukt

Im Vergleich zum Bruttosozialprodukt zeigt der Prozentanteil für öffentliche Erziehung seit 1929 eine Steigerung von 3,1 % auf geschätzte 6,9 % 1980. Das ist mehr als das Doppelte. Weitere Vergleiche ergeben, daß dieser Prozentanteil, seit er die Spitzenhöhe von 8 % im Jahre 1975 erreichte, unter den Stand von 1967 (7,2 %) gesunken ist (Digest of Education Statistics 1982, S. 25). Diese Zahl muß im Rahmen sinkender Schülerzahlen und der Höhe des Bruttosozialproduktes interpretiert werden. Selbst höhere Prozentsätze können bei sinkendem Bruttosozialprodukt zu niedrigeren Ausgaben im Erziehungswesen führen und umgekehrt.

Local School Districts

Die Anzahl der Schuldistrikte hat sich in den letzten 50 Jahren bemerkenswert verändert. Gab es 1931 noch 127.531 Schuldistrikte, also relativ selbständige Verwaltungseinheiten, so hat sich diese Zahl 1978 auf 16.014 verringert. In den siebziger Jahren läßt sich eine deutliche Verlangsamung der Reduktionsrate feststellen. Offensichtlich haben sich viele Schuldistrikte zusammengeschlossen, was erhebliche Vorteile mit sich bringt. Systemgröße und Systemdifferenzierung sind voneinander abhängig. In diesen Zahlen spiegelt sich die Entwicklung von der Landschule zum modernen Schulsystem mit hohem Verwaltungsaufwand, sowie die Komplizierung der Rechts- und Verwaltungslage. Die beispielsweise in P.L. 94-142 geforderten "related services" kann ein kleiner Schuldistrikt kaum zur Verfügung stellen. Allein für die Beantragung der verschiedenen Finanzierungshilfen braucht es Spezialisten, die die Vorschriften und

gesetzlichen Regelungen detailliert kennen. Nicht zuletzt bietet die Größe eines Schuldistrikts immer auch eine potentielle Schutzfunktion in der gerichtlichen Herausforderung, in der die amerikanische Schule sich befindet. Man kann drei Gründe für den Zusammenschluß von Schuldistrikten angeben, die an Systemgröße gebunden sind und der Systemerhaltung (im weiteren Sinne) dienen:

- Verwaltungsvereinfachung durch Spezialisierungs- und Differenzierungsmöglichkeiten;
- Verbreiterung des schulischen Angebots, das durch Ausweitung schulischer Funktionen, z.B. Erziehung behinderter Kinder bedingt ist;
- Verbesserung defensiver Möglichkeiten gegenüber der Öffentlichkeit.

1.7.2. Qualitätsprobleme im amerikanischen Erziehungswesen

Elternurteil

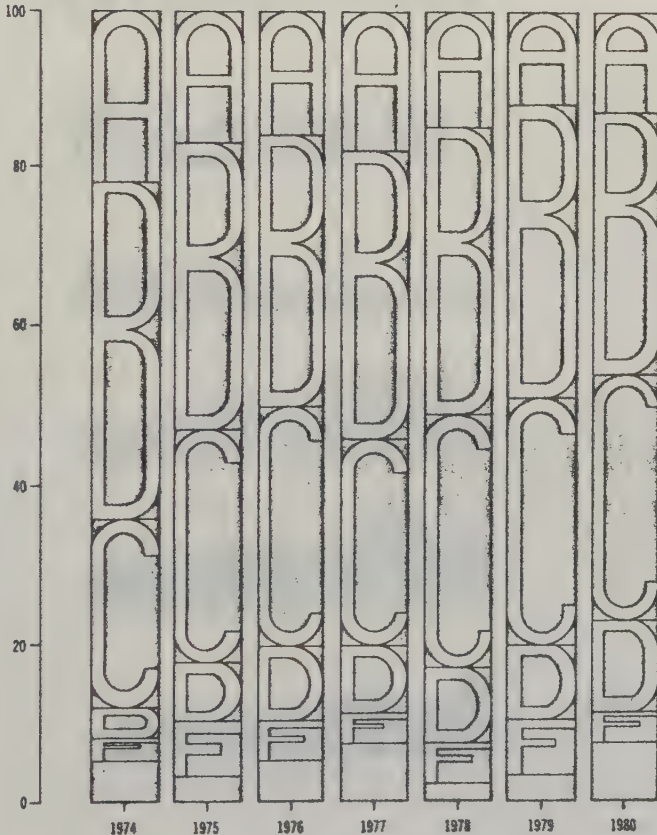
Die Abbildung (13) zeigt, daß sich das Urteil der Eltern mit Kindern in der Public School seit 1974 in absinkenden Noten für diese äußert. Interessant ist auch Abb. 14, die zeigt, wie sich das Problembewußtsein der amerikanischen Öffentlichkeit in den Jahren seit 1969 gewandelt hat. Disziplin wird als wesentlichstes Problem der Public School eingeschätzt.

Schulabbrecher ("Drop outs")

"Drop out", Abruch der Schullaufbahn, muß als ein erhebliches Problem der amerikanischen Schule betrachtet werden. In der Bevölkerungsgruppe der 14 bis 34-jährigen finden sich immerhin 13,3 % Schulabbrecher.

"Students are often given the grades A, B, C, D, and F (FAIL) to denote the quality of their work. Suppose the public schools themselves, in this community, were graded in the same way. What grade would you give the public school here—A, B, C, D, or F?"

Percentage distribution of responses



NCES

Abb. 13: Quality of the public schools: opinions of parents with public school children (Condition of Education 1981, S. 39)

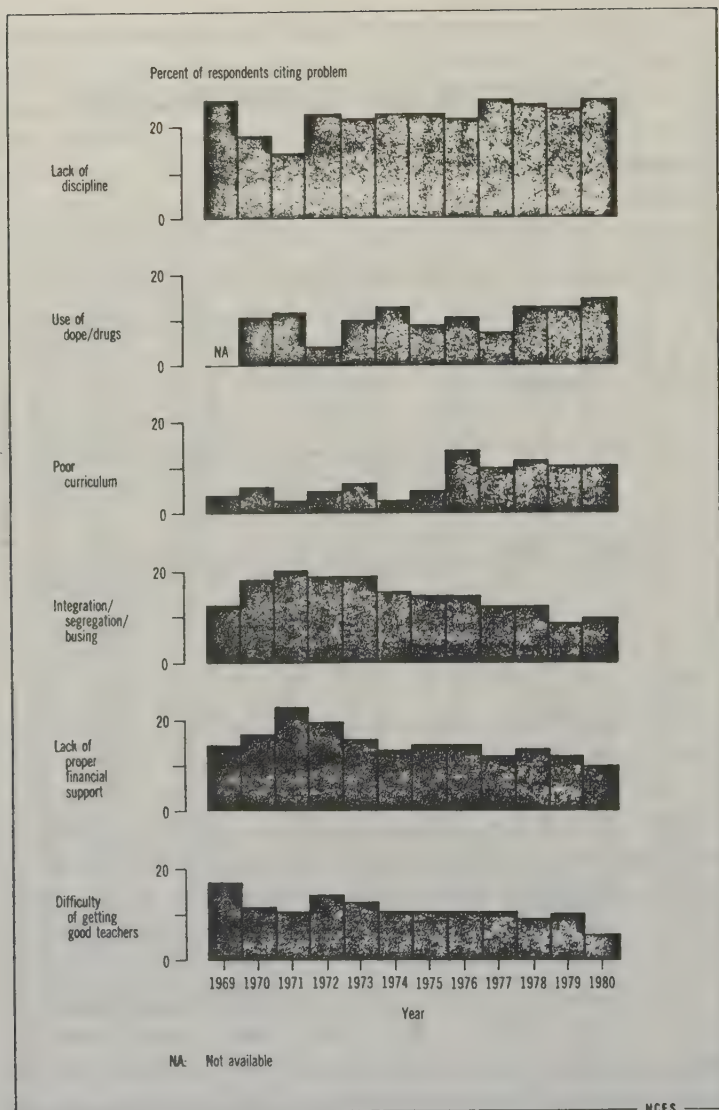


Abb. 14: Problems facing the public schools: public opinion (Condition of education 1981, S. 41)

Prozentuale Aufteilung nach ethnischen Gruppen:

Weiße Schulabbrecher	67.121	12,3 %
Schwarze Schulabbrecher	9.571	20,4 %
Spanische Schulabbrecher	4.826	35,2 %

(Condition of Education 1981, S. 34).

Möglicherweise wird das tatsächliche Problem in dieser Statistik durch die Ausweitung der erfaßten Population auf die 34-jährigen noch beträchtlich geschönt. Eine andere Quelle nennt 27,4 %, um die sich die Anzahl der Schüler von der neunten Klasse (Herbst 1975) bis zum High School Abschluß (1979) auf nationaler Ebene verringert habe (Statistics of Elementary and Secondary Schools 1981, S. 6). Das entspricht einer Schülerzahl von 2.817.244 beim High School Abschluß gegenüber einer Schülerzahl von 3.879.783 im Herbst 1975.

Die Zahlen enthalten allerdings einige Dunkelfaktoren, z.B. wurden Schüler, die in Privatschulen wechselten, mit ihren Familien auswanderten oder ein Jahr wiederholten, als Abbrecher mitgezählt. Insgesamt dürfte dies die Abbrecherzahl nicht allzusehr beeinflussen.

SAT-Scores

Ein weiteres Indiz, das Qualitätsprobleme des amerikanischen Schulsystems andeutet, ist der Rückgang der SAT-Scores (Scholastic Aptitude Test). Dieser Test wird mehrmals jährlich in 3.000 Zentren in- und außerhalb der USA vom "College Entrance Examination Board" durchgeführt, und soll den Universitäten und Colleges in der Auswahl der geeigneten Bewerber helfen. Da ungefähr zwei Drittel aller Studenten beim Übergang von der High School zur Universität diesen dreistündigen Test ablegen, bietet er eine gute Vergleichsmöglichkeit auf nationaler Ebene. Zwischen 1966 und 1981 zeigt sich ein kontinuierlicher Abwärtstrend in den Testergebnissen. Dabei wurden durchschnittlich erzielt:

	1966	1973	1981	Diff. 1966-81
Verbalpunkte	466	445	424	- 42
Mathematikpunkte	492	481	466	- 31

(Digest of Education Statistics 1982, S. 69).

Daß dabei die Schülerpopulation, die vorgibt, "Education" studieren zu wollen, 1981 mit einem Verbalscore von 391 und einem Mathematikscore von 418 diese Ergebnisse noch erheblich unterbieten, läßt für die Zukunft wenig hoffen, ist aber, gemessen an den Einkommenserwartungen der zukünftigen Lehrer, in der amerikanischen Leistungsgesellschaft eine logische Konsequenz.

Die Tendenz dieser Zahlen zeigt also ein absinkendes Bildungsniveau. In einer sich immer stärker differenzierenden Gesellschaft mit abstrakter werdenden Arbeitszusammenhängen müßte dies ein Alarmzeichen sein. Im Kontext industriegesellschaftlicher Qualifikationserfordernisse würde man eher gegenteilige Tendenzen erwarten.

Schulleistung

Der NAEP (National Assessment of Educational Progress) Newsletter (1982, S. 2) faßt die Ergebnisse eines eigenen Reports zum Thema "Will our high school graduates be ready?" zusammen: 3)

"In reading... inferential comprehension requires readers to make judgement based on ideas not explicitly stated in a passage... percentages of 17-year-olds giving acceptable replies dipped from 51 % to 41 % between 1971 and 1980 - a 10 % loss. In writing, approximately 75 % of the students were able to write using complete sentences and paragraphs with few mechanical errors. But on a persuasive writing task that demanded analytic and logic skills, percentages producing competent or better writing samples went down 6 % from 21 % to 15 %... In mathematics, ...on problems requiring understanding of mathematical principles, performance dropped from 62 % to 58 % (down 4 %) between 1973 und 1978; mathematical problem-solving skills declined by 4 % (from 33 % to 29 %)" (NAEP Newsletter 1982, S. 9).

Es konnte festgestellt werden, daß vor allem die Fähigkeit, schwierige Aufgaben zu lösen, abnimmt.

3) vgl. hierzu auch "Digest of Education Statistics 1982", S. 16 ff.

2. WENDEPUNKTE DER SONDERPÄDAGOGISCHEN DISKUSSION

Als Wendepunkte der sonderpädagogischen Diskussion werden hier fünf Artikel bezeichnet, die wichtige Orientierungspunkte für die Mainstreamingdiskussion zwischen 1962 und 1970 setzten. Alle fünf Artikel wurden in "Exceptional Children", dem CEC-Organ veröffentlicht, womit eine große Leserschaft garantiert war. Die Bedeutung dieser Artikel läßt sich aus der Häufigkeit ableiten, mit der sich andere Autoren auf sie beziehen. Jeder dieser Artikel könnte simplifiziert auf einen provokanten Gedanken gebracht werden, der nicht unbedingt neu sein mußte, der aber innerhalb der Sonderpädagogik als aktuelles Problem empfunden wurde. Johnsons Kerngedanke war, daß Sonderklassen für "mentally handicapped children" gegenüber vergleichbaren Kindern in Regelklassen keine Produktionsvorteile nachweisen konnten. Er bezeichnet dies als ein "Paradox". Etwa zur gleichen Zeit wunderte sich der damalige Heimpyschologe Reynolds über die übergangslosen schulischen Selektionsformen und forderte eine Hierarchie sonderpädagogischer Leistungen, die sich am Prinzip "no more special than necessary" und "as normal as possible" orientieren sollten. Damit war das Normalisierungsprinzip bezüglich schulischer Selektion behinderter Kinder formuliert worden. Dunns Artikel war die am meisten beachtete der hier zitierten Veröffentlichungen. Dunn, einer der prominentesten Sonderpädagogen seines Landes zu diesem Zeitpunkt, erklärte die sonderpädagogischen Praktiken hinsichtlich der leichter behinderten Kinder als moralisch nicht zu rechtfertigen, weil die damit verbundene Sonderung den Bedürfnissen des Regelschulsystems, nicht denen der betroffenen Kinder, diene. Daß sich Dunn nach diesem moralischen Appell in Hawaii zur Ruhe setzte, hat seinen Ruf in Amerika nicht gerade gefördert. Deno ist eine Autorin, die auf dem Hintergrund praktischer Schulerfahrung schreibt. Zur Zeit des Erscheinens ihres Artikels hielt sie eine Professur an der University of Minnesota, Minneapolis inne, wo Reynolds inzwischen zum Chairman des "Department of Special Education" avanciert war. Ähnlichkeiten

zu seinem Vorschlag sind unverkennbar. Deno, inzwischen emeritiert, arbeitete damals mit einem "system's specialist" (etwa "Organisationsfachmann") zusammen. Von daher kam die Systemterminologie. Bei der Betrachtung der sonderpädagogischen Selektionsebenen fiel auf, daß sie, verbunden mit zunehmender Sonderung, wasserfallartig abfielen. Das Kaskadenmodell sonderpädagogischer Förderung war geboren. In der beginnenden Zeit umfassender sonderpädagogischer Veränderungen bot dieses Modell einen sinnvollen Rahmen für die Reflexion organisatorischer Innovation an. Lilly, inzwischen Chairman des "Department of Education" an der University of Illinois, Urbana, den zitierten Artikel noch als Doktorand. Sein Vorschlag, die Vorstellung von "exceptional children" durch die Vorstellung von "exceptional situations" zu ersetzen, war der Versuch, interaktionale Forschungsansätze auf den Behindertenbegriff zu übertragen.

2.1. Maynard C. Reynolds: A framework for considering some issues in special education (1962)

1962 veröffentlichte Reynolds einen Artikel mit oben genanntem Titel in "Exceptional Children" (Reynolds 1962). Darin stellt er einen Rahmen zur systematischen Erfassung sonderpädagogischer Leistungen zur Diskussion. In der Grundform eines Dreiecks werden Leistungsebenen hierarchisiert. (siehe Abb. 15: S. 79).

Die drei Seiten des Dreiecks symbolisieren in der Grundlinie die Anzahl der Kinder, deren Probleme sonderpädagogische Intervention verlangen, in den Schenkeln Behinderungs- und Interventionsgrad. Während die Anzahl der betroffenen Kinder nach oben hin abnimmt, nehmen Behinderungs- und Interventionsgrad zur Dreiecksspitze hin zu. Im Dreieck läßt sich eine Hierarchisierung sonderpädagogischer Intervention nach dem Prinzip zunehmender Segregation und intensiverer Förderung feststellen. Diese Ebenenstufung beginnt mit Pro-

blemen, die innerhalb der Regelklassen Berücksichtigung finden, über teilweise Sonderung zur Sonderklasse bis hin zu Institutionalisierungen, in denen die Betonung hauptsächlich auf Behandlung, Schutz und Pflege gegenüber der Betonung von Erziehung auf den niedrigeren Ebenen liegt.

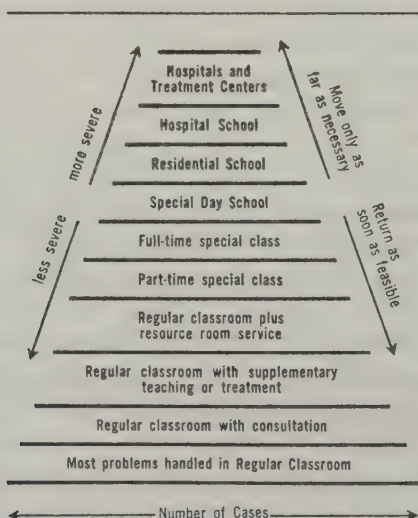


Abb. 15: Special Education Programs (Reynolds 1962, S. 368)

Zu den Unterschieden zwischen den einzelnen Ebenen führt Reynolds aus:

- 1) The problems of children placed in programs tend to become more severe or more complex;
- 2) programs tend to become more expensive;
- 3) responsibility for administration of programs shifts from school authorities to health welfare, or correction authorities;
- 4) children are more separated from ordinary school and home life;
- 5) demands for highly specialized personnel increase;
- 6) parent and general public understanding of programs decreases " (a.a.O., S. 368).

Hinsichtlich der verschiedenen Ebenen innerhalb der Leistungshierarchie ergibt sich die Forderung nach ihrer Verfügbarkeit. Reynolds verweist darauf, daß jeder Aufstieg innerhalb der Service-Hierarchie eine Zunahme der Separation oder Segregation bedeutet:

" The prevailing view is that normal home and school life should be preserved if at all possible. When a special placement is necessary to provide suitable care or education , it should be no more 'special' than necessary. In terms of the chart, this is to say that children should be moved upwards only as far as necessary and be returned downward as soon as feasible " (a.a.O., S. 368 f).

Diskussion

"No more 'special' than necessary" und "return downward as soon as feasible" scheinen einen Spannungsbogen zu erzeugen, innerhalb dessen sich sonderpädagogische Praxis bezüglich ihrer separierenden Folgen sinnvoll reflektieren läßt. Darin läßt sich eine funktionale Ausformulierung der Forderung nach Integration erblicken.

Praktisch existieren natürlich größere Probleme, als die hierarchische Abfolge der Interventionsebenen im Schaubild auf den ersten Blick erkennen läßt. Zwischen den einzelnen Interventionsebenen gibt es eine "in-between" zone of responsibility": "These children have more serious handicaps than the schools are prepared to consider and yet they often do not fit into programs of institutions geared to the very seriously handicapped " (a.a.O., S. 369).

Diese Kinder können als Grenzfälle bezeichnet werden, wobei im Auge behalten werden muß, daß Reynolds hier die Situation der Schulen von 1962 beschreibt. Es kann behauptet werden: Je ausdifferenzierter die sonderpädagogische Leistungshierarchie ist, desto mehr lassen sich Grenzprobleme zwischen den einzelnen Interventionsstufen reduzieren. Damit verbunden sind nun allerdings Folge-

probleme. Je ausdifferenzierter Systeme sind, umso größer müssen sie sein, d.h. Ausdifferenzierung steht in direktem Zusammenhang mit Kommunikations-, eventuell Entfremdungsproblemen. Es ist darum logisch, daß Reynolds verstärkte Kooperation vorschlägt: "Problems of the 'in-between' children will need to be solved by even closer cooperation among agencies of many types" (a.a.O., S. 369).

Deutlich wird hier, daß es sich bei Reynolds Rahmen um eine organisationstheoretische Darstellung handelt. Von Interesse ist diese Arbeit aus dem Jahr 1962 besonders deshalb, weil es sich dabei um die vermutlich früheste, vielleicht auch bestformulierte Fassung des in P.L. 94-142 geforderten Prinzips des "least restrictive environments" handelt.

Unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten wird hier die traditionelle Zweiteilung Pädagogik - Sonderpädagogik (Regelschule - Sonderschule) durch eine hierarchisch gedachte Kontinuität ersetzt. Implizit deutet sich in diesem Modell bereits die Abkehr von Behinderungsklassifikationen an. Ebenfalls sichtbar wird die Orientierung zur Regelklasse hin, in der, oder zusätzlich zu der, die Probleme eines Kindes Berücksichtigung finden sollen. Vor allem dadurch werden die Grenzen zwischen Pädagogik und Sonderpädagogik aufgelöst zugunsten von Kooperation und Verantwortungsteilung. Durch die Forderung von "no more 'special' than necessary" und "return students as soon as feasible" wird gleichzeitig die Frage nach der Dauer und Legitimation separierender Erziehungsmaßnahmen gestellt. Auch darin ist dieser Text ein Vorläufer von P.L. 94-142.

Kritik

Wie dargestellt handelt es sich um einen organisationstheoretischen Rahmen sonderpädagogischer Leistungen. Das bedeutet, daß zunächst keine Aussagen gemacht werden bezüglich konkreter Vorgehensweisen. Das ist nicht die Intention des Textes.

Reynolds selbst beschreibt dieses praktische Problem 1978, also nach Inkrafttreten von P.L. 94-142 als Konfusion um die Bedeutung des Mainstreamingkonzepts:

"A great deal of confusion surrounds the meaning of 'mainstreaming'. Because the term has been used far too loosely in the past, too many educators seem to try to regard it as a prescription rather than a concept; thus, there have been too many attempts to focus on the surface aspects of places - regular classes, resource rooms, and special classes - and placement decisions - how to get students to and from the places" (Reynolds 1978, S. 377).

Platzierungsfragen sind zunächst organisatorischer Natur und müssen auf dieser Ebene inhaltlich entschieden werden. Ihre Funktionalität ergibt sich allerdings erst aus der Kooperation der einzelnen Serviceebenen und aus den inhaltlichen Änderungen, die auf der Ebene der praktischen Arbeit mit dem individuellen Kind realisiert werden. Reynolds stellt dies in einem zweiten Dreieck dar, das er nun "the changing cascade" nennt und in dem er eben die praktischen und inhaltlichen Änderungen, die die formale organisatorische Platzierung erst ausfüllen, aufzeigt. (Abb. 16: S. 83).

Die grundlegende Frage, die der graphischen Darstellung unterliegt, lautet: können und wie können die für die Bedürfnisse des behinderten Kindes notwendigen Anpassungen des Unterrichts, der Lernumwelt und die notwendigen unterstützenden Maßnahmen in die Regelklasse eingebaut werden und inwieweit ist dazu die Kooperation mit anderen Leistungsebenen nötig? Deutlich wird in der Abbildung auch die Orientierung auf die Regelklasse hin, bzw. bei bereits vorgenommener Sonderung das Ziel der Rückkehr in die Regelklasse.

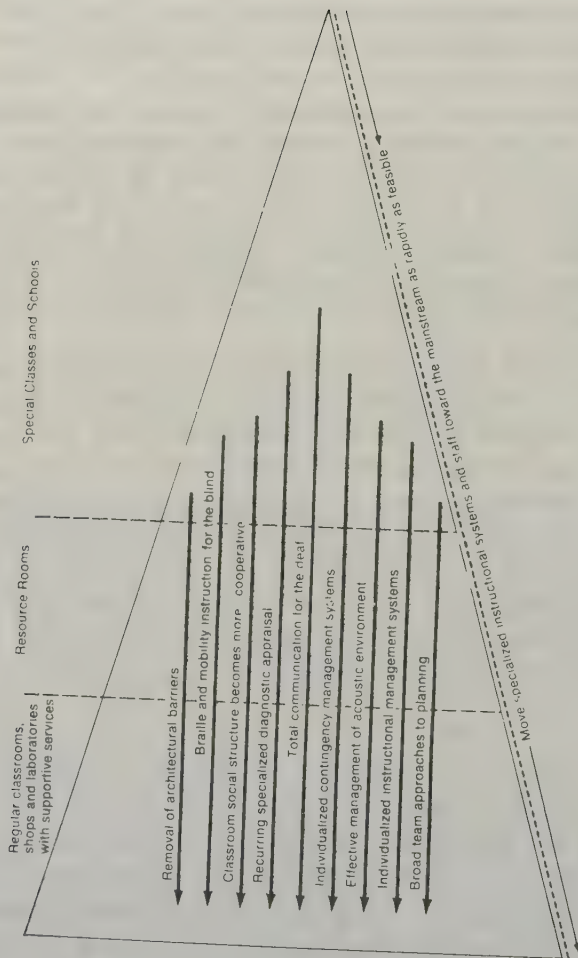


Abb. 16: "The changing cascade: Fewer specialized places, more diverse 'regular' places" (Reynolds 1978, S. 376)

2.2. G. Orville Johnson: Special education for the mentally handicapped - a paradox (1962)

Schon 1950 hatte Johnson eine Studie veröffentlicht, die sich mit der sozialen Position geistigbehinderter Kinder in Regelklassen befaßt (Johnson 1950). Bereits hier ist allerdings darauf hinzuweisen, daß die dort, wie in den nachfolgend noch zitierten Arbeiten zu Grunde gelegten Definitionen von geistiger Behinderung weit variieren, in den Bereich der "slow learning children" hineinreichen. In der zitierten Studie kommt Johnson zu dem Ergebnis, daß geistigbehinderte Kinder deutlich isolierter sind und häufiger zurückgewiesen wurden. Soziale Anerkennung und Zurückweisung korrelierten klar mit der Höhe des Intelligenzquotienten. Je niedriger der Intelligenzquotient, umso deutlicher war die Zurückweisung und umso niedriger die soziale Anerkennung. Lebensalter und sozioökonomischer Status konnten nicht als signifikante Faktoren bestätigt werden. Johnson faßt zusammen:

"...segregation does not necessarily mean removing a child from his group and placing him in a special class. It means that a child may be socially segregated although physically a part of the group. The 'isolation' and 'rejection' arguments used by educators against special class placement of the mentally handicapped are, therefore, not as forceful as they appear. The social segregation of the mentally handicapped group was quite complete" (Johnson 1950, S.86 f).

Ähnlich auch in einer Studie mit Kirk aus dem gleichen Jahr:

"Those who favor the placement of mentally-handicapped children in the regular grades are favoring these procedures without considering the fact that the children themselves may segregate other children in their midst. Apparently this is what is happening with mentally-handicapped children in the regular grades" (Johnson & Kirk 1950, S. 88).

1962 in der Überschau vorhandener Forschungsergebnisse erweitert sich die Problematik erheblich um die Frage der schulischen Leistung. Zur Frage nach Status und Akzep-

tanz behinderter Kinder gesellt sich das Effizienzproblem, insbesondere der Leistung geistigbehinderter Kinder in Sonder- und Regelklassen. Die Frage, die sich Johnson stellt, lautet: können die Erziehungsziele für geistig-behinderte Schüler ("personal adjustment, social skills, basic skills") besser in der Regel- oder Sonderklasse erreicht werden. Die Analyse der damals vorhandenen empirischen Untersuchungen zu dieser Frage führt Johnson zum Schluß:

"From the studies cited, there is almost universal agreement that the mentally handicapped children enrolled in special classes achieve, academically significantly, less than similar children who remain in the regular grades. In the area of motor or manual skills, there appears to be no difference in their development. The results related to personal and social development are not in complete agreement. If the special class groups have any advantage over the regular class groups, it appears to be slight and probably not particularly meaningful. This latter finding comes despite the overwhelming evidence of lack of peer acceptance of the mentally handicapped in the regular classroom. The only area in which the special class has demonstrated superiority of any significance is in peer acceptance" (Johnson 1962, S.66).

Wenn sich als einziger Vorteil der Sonderklasse für geistig-behinderte Kinder (in den zitierten Studien wird "mentally handicapped" nicht einheitlich verstanden) die Anerkennung durch die Gruppe der Gleichaltrigen herausstellt, dann wird nach der Legitimation der Sonderklassen, bzw. auch der mit ihnen verbundenen Klassifizierungs- und Segregationsweisen zu fragen sein. Hinsichtlich des erhöhten Kapitalaufwandes für Sonderklassen konstatiert Johnson ein Paradox:

"It is indeed paradoxical that mentally handicapped children having teachers especially trained, having more money (per capita) spent on their education, and being enrolled in classes with fewer children and a program designed to provide for their unique needs, should be accomplishing the objectives of

their education at the same or at the lower level than similar mentally handicapped children who have been forced to remain in the regular grades" (a.a.O., ebd.).

Die subjektive Erfahrung der Lehrer und ihre Behauptung vom Erfolg der Sonderbeschulung konnte empirisch nicht bestätigt werden. In einer Zeit, die zunehmend nach der empirischen Bestätigung pädagogischen Handelns fragte, erschütterte dies die traditionellen Verfahrensweisen. Der Ausbau sonderpädagogischer Einrichtungen in den Vereinigten Staaten seit dem Ende des 19. Jahrhunderts und die damit verbundenen Mehrkosten wurden von Seiten der Sonderpädagogik durch die Annahme legitimiert, daß durch Sonderbeschulung und dadurch ermöglichte Intensivierung pädagogischer Maßnahmen (geringere Schülerzahl, spezielle Lehrerausbildung), bessere, d.h. effektivere Erziehung garantiert sei. Durch die Ergebnisse empirischer Forschung konnte diese Annahme nicht bestätigt werden. Zum Hauptproblem wird hierbei schulische Leistung, die entsprechend der höheren Investition in der Sonderklasse höher sein müßte als in der Regelklasse. Das Ausbleiben der erwarteten Überlegenheit der Sonderklassen in der Erreichung von Erziehungszielen gegenüber der Regelklasse wird als Orientierungsproblem beschrieben:

"Teachers of regular grades are continuously expending efforts to 'bring all the children up to grade level'. In this way they can be promoted at the end of the year... the entire orientation of the teacher and the atmosphere of the classroom is one of necessity for achievement. Since the standard is the grade level, there is usually little stimulation for most of the bright and superior children but considerable stimulation for the normal, slow, and mentally handicapped to learn. During the past three decades the general orientation of teacher preparation programs for the mentally handicapped has been (a) an emphasis upon disability rather than ability and (b) the necessity for establishing a 'good' mental hygiene situation for the children where they can develop into emotionally healthy individuals. Thus the pressures for learning and achievement have often been largely removed so that the child has no need to progress" (a.a.O., S. 68).

Der Weg aus dem Dilemma ist aufgezeigt. Die behinderten Kinder müssen einen ausreichenden Grund haben um zu lernen. "Realistic stress" soll zum Lernen anregen. Dazu eignet sich die Wertorientierung der Regelklasse ("necessity for achievement") und deren Norm-Leistungsstandard der Jahrgangsstufe besser als die der Sonderklasse. Offensichtlich ist hier in der sonderpädagogischen Diskussion etwas umgekippt. Hatte man nicht gerade aus diesem Grund und der damit verbundenen Annahme, daß unter einer Durchschnittsnorm liegende Kinder in der Regelklasse nicht mehr gefördert werden, Sonderklassen gefordert? Johnsons Argument bleibt zumindest problematisch. Es wird aber in der zukünftigen Diskussion eine wichtige Rolle spielen.

Diskussion

Sonderpädagogik als ein Paradox zu verstehen war 1962 ein provokanter Gedanke. In einer Zeit, in der es allgemein in der sonderpädagogischen Diskussion um die Ausweitung von Sonderbeschulungsmöglichkeiten ging und um Beschulung und kategoriale Erfassung aller behinderten Kinder, 4) war dies eine sehr kritische Reflexion sonderpädagogischer Praxis.

Die empirischen Untersuchungen, die zu dieser Kritik führten, müssen auf ihre Methode hin befragt werden. Johnson selbst weist den Weg für eine kritische Betrachtung:

-
- 4) Hierzu z.B. Ray Graham, der damalige Direktor of Special Education in Illinois, im Jahre 1962: "It was found that of the approximately two million children of school age in Illinois, 390.000 represented exceptionalities of some type or degree. This is about 20 percent. Ninety-six thousand were receiving some special education. We found that there were nearly 12.000 children outside of Chicago who were not in school (not even in a regular class) because their handicap seemed to be the basic reason for not bringing them any educational opportunity. There is no evidence to support any thinking that conditions are much better in other states" (Graham 1962, S. 256).

"...the children in both the experimental and control groups in each of the studies were selected from the same school systems. Thus, while they were equated for CA, MA, and IQ such important factors as initial academic performance, personal adjustment, social adjustment, and physical and sensory abilities were not equated. Secondly, the areas measured may not have been representative of the objectives (or what should have been the objectives) of the special programs" (a.a.O., S. 62 f).

Hier deutet sich ein gravierendes Forschungsproblem an. Wenn Experimental- und Kontrollgruppe dem gleichen Schulsystem angehören, dann bedeutet dies, daß es in diesem Schulsystem geistigbehinderte Schüler gibt, die in der Regelklasse bleiben, während es geistigbehinderte Schüler gibt, die in Sonderklassen unterrichtet werden. Das heißt, daß die beiden Gruppen nicht vergleichbar sind, solange die Kriterien, nach denen diese Aufteilung erfolgt, unklar sind. Wenn man Experimental- und Kontrollgruppe aus zwei unterschiedlichen Schulsystemen vergleicht, so ergeben sich hinsichtlich Ausgangsstand, Lehrmethode, Lehrziel, materiellen Bedingungen so große Unterschiede, daß obige Feststellung der Unvergleichbarkeit auch hier zutreffen würde. Wie Kolstoe in seinem Überblick über die Untersuchungen, auf die sich Johnson bezieht, ausführt, arbeitete keine dieser Studien nach Prinzipien der Zufallstichprobe: "None of these studies followed the fundamental principle of random assignment, and therefore none had an appropriate group of youngsters who could be compared with the special class children" (Kolstoe 1972, S. 53). Die Untersuchungsergebnisse sind insofern nicht interpretierbar.

Natürlich steht der Fragestellung nach der Erreichung operationalisierter Lernziele auch in der Sonderklasse jede Berechtigung zu. Dies ist jedoch nur ein Aspekt des schulischen Erziehungsgeschehens. Die Betonung operationalisierter Lernziele ("objectives") ist aus der Zeit eines aufkommenden, grenzenlosen pädagogischen Optimismus zu verstehen, in der man glaubte, daß fast alles für jeden in operationalisierten Lernzielen, empirisch überprüfbar,

zu lernen sei. Die Qualität einer Sonderbeschulung wird nur teilweise meßbar sein anhand der operationalisierbaren Lernziele, die sie erreicht. Jedoch wird dies in jeder schulisch-integrativen Zielsetzung automatisch zum Kernproblem werden. Die Problemspannung zwischen der Orientierung an der Jahrgangsstufennorm der Regelklasse und Individualisierung wird hier noch reflektiert.

In einem weiteren Punkt weist Johnson einer zukünftigen Diskussion die Richtung, wenn er sagt, daß sich die Ausbildung der Lehrer für geistigbehinderte Kinder auf "disability" statt auf "ability" gründet, und daß Lernerwartungen in der Sondererziehung zugunsten von psychohygienischen Maßnahmen reduziert würden. Kolstoe formuliert ein interessantes Gegenargument: "... the major function of programs for the retarded is not simply to teach reading, writing, and arithmetic; it is to teach skills of employability and self management" (Kolstoe 1972, S. 53). Er nennt Studien die den Sonderklassen Vorteile gegenüber Regelklassen für diesen Bereich einräumen. Allerdings wird in der Studie von Chaffin u.a., auf die sich Kolstoe unter anderem bezieht, weit vorsichtiger festgestellt, "work study programs ... may be achieving limited success" (Chaffin u.a. 1971, S. 738).

Kritik

Zur Begründung seiner Darstellung, daß geistig behinderte Kinder in der Regelklasse ebensoviel lernen wie in der Sonderklasse, beruft sich Johnson u.a. auch auf Kirk. Hier seien nun ergänzend auch die Probleme erwähnt, die Kirk mit Forschung bezüglich Vor- oder Nachteilen von Sonderklassen sieht. Kirk (1964) kritisiert die Studien, auf die sich Johnson bezog, in vier Punkten:

- 1) Sampleprobleme, die vor allem auf der Nichtberücksichtigung des Selektionsfaktors beruhten;
- 2) Nichtkontrolle des Zeitfaktors, (Dauer der Sonderbeschulung, Dauer der Beschulung in der Regelklasse vor der Plazierung in der Sonderklasse);

- 3) ungenügende Definitionen von Sonderklasse (z.B. Lehrerqualifikation, Curriculum);
- 4) fragliche Reliabilität und Validität der Meßinstrumente.

Kirk faßt zusammen: "Until we obtain well-controlled studies of a longitudinal nature, our opinions about the benefits or detriments of special class will remain partly in the realm of conjecture" (Kirk 1964, S. 63).

Goldstein u.a. (1965) beobachteten Intelligenzentwicklung, Schulleistung und Sozialverhalten von 129 Kindern in Illinois mit einem IQ unter 85, die nach Prinzipien der Zufallsstichprobe auf Sonder- und Regelklassen verteilt wurden. Nach vier Jahren konnten weder Vor- noch Nachteile für die eine oder andere Platzierung nachgewiesen werden. Die Ergebnisse dieser Studie galten als so gesichert, daß Kirk, der Leiter des "Institute of Research on Exceptional Children" an der University of Illinois in Urbana, behaupten konnte:

"The methodology used in this study and the results should tend to obviate the necessity for further studies which compare the gross progress of mentally retarded children in special classes with that of similar children remaining in regular grades" (Goldstein u.a. 1965, Vorwort).

2.3. Lloyd Dunn: Special education for the mildly retarded; is much of it justifiable? (1968)

1968 veröffentlichte Dunn diesen Artikel, der als außerordentlich einflußreich eingeschätzt werden muß. In ihm unterzieht Dunn die amerikanische Sonderpädagogik einer radikalen Kritik und fragt nach der moralischen und pädagogischen Rechtfertigung sonderpädagogischer Praxis: "In my view, much of our past and present practices are morally and educationally wrong" (Dunn 1968, S. 5). Dunns Kritik konzentriert sich auf den Bereich leichter Behinderung ('mildly retarded'), also den schwer definierbaren Bereich zwischen Regel- und Sonderpädagogik. Die These ist, daß die Sonderpädagogik 20 Jahre lang die Aussonderung, Klassifizierung

und separierte Erziehung leichtbehinderter Kinder betrieben und gefördert habe. Die Kinder aber, die so der Sonderpädagogik überwiesen und als "educable mentally retarded" bezeichnet wurden, waren die sozial benachteiligten Problemkinder der Regelschule, nicht aber behindert:

"We have been living at the mercy of general educators who have referred their problem children to us. ... and we have been ill prepared and ineffective in educating these children" (a.a.O., S. 5).

Nach Dunns Schätzung entstammten etwa 60 - 80 % aller als behindert geltenden Kinder aus niedriger Sozialschicht, insbesondere Kinder aus den ethnischen Minderheiten, in deren Familien häufig Englisch nur als Zweitsprache gesprochen wurde. Dunn sieht bei Fortführung der Sonderbeschulung für diese Kinder ernsthafte Erziehungs- und Bürgerrechtsprobleme aufkommen. Seine Hauptthese: "It is my thesis that we must stop labeling these deprived children as mentally retarded. Furthermore we must stop segregating them by placing them into our allegedly special programs" (a.a.O., S. 6). Separierende sonderpädagogische Maßnahmen lassen sich nicht damit rechtfertigen, daß sie Problemdruck vom Regelschulsystem auf Kosten der ohnehin soziokulturell benachteiligten Kinder nehmen. Weitere Gründe für eine Änderung sonderpädagogischer Praxis:

1. Homogene Lerngruppen bedeuten tendenziell einen Nachteil für langsamere Lerner und unterprivilegierte Kinder. Dadurch steht die Effizienz von Sonderklassen in Frage. Desweiteren wird auf die Entscheidung Hobson v. Hansens verwiesen, in der das "tracking system" als nicht verfassungskonform beurteilt und seine Abschaffung gefordert wird. Die möglichen Implikationen für Sonderpädagogik sind offensichtlich. Sonderschulen, Sonderklassen könnten als homogene Gruppenbildung, als "tracking" verstanden werden.
2. Effizienzstudien konnten Vorteile von Sonder- gegenüber Regelbeschulung behinderter Kinder nicht belegen. Damit fehlt der Sonderung die Begründung und Rechtfertigung.

3. Diagnostische Maßnahmen, deren Anspruch die Erfassung des ganzen Kindes war, endeten in einem Label, in dem sich hauptsächlich seine Schwächen ausdrückten und durch das die erzieherischen Erwartungen, die an ein Kind gestellt wurden, reduziert wurden. "In large measure this has resulted in digging the educational graves of many racially and/or economically disadvantaged children by using a WISC or Binet IQ score to justify the label 'mentally retarded' " (a.a.O., S. 9).
4. In vier Bereichen (Schulorganisation, Curriculum, personelle Ausstattung, materielle Ausstattung) sieht Dunn innerhalb der Regelpädagogik die Voraussetzung für eine neue sonderpädagogische Praxis, in der die Sonderpädagogik zunehmend zum Partner einer sich ändernden Regelpädagogik wird. Verbesserungen in diesen vier Bereichen ermöglichen es der Sonderpädagogik neue Rollen zu finden, die in einem "blueprint of change" beschrieben werden.

Mit der Kritik an der gegenwärtigen Praxis ist eine Negativausgrenzung erfolgt. Diese wird zusammengefaßt in der Forderung nach einem Moratorium:

"A moratorium needs to be placed on the proliferation (if not continuance) of self-contained special classes which enroll primarily the ethnically and/or economically disadvantaged children we have been labeling educable mentally retarded" (a.a.O., S. 11).

In dieser Forderung zeigen sich Orientierungspunkte für eine Wende. Die Separierung der Kinder, die als EMR bezeichnet werden, soll nicht fortgesetzt werden. Die Diagnosemaßnahmen, die zu einem Label führten, sollen ersetzt werden durch "diagnostic teaching". Damit ist Individualisierung angesagt. Kategorien und Label verlieren ihren Zweck der Ausgruppierung von Schülern aus dem schulischen Mainstream. Diese Kinder mit leichter Behinderung, auch als "slow learning children" bezeichnet, sollen nun im Mainstream der Regelpädagogik verbleiben, und dort besondere pädagogische Förderung durch Anwendung elaborierter

Unterrichtstechnologien erfahren. Die Beschreibung solcher Technologien ergibt sich notwendig aus der Kritik der sonderpädagogischen Praxis. Wichtig ist zunächst eine Grenzbestimmung, welche dieser Kinder in der Regelschule ausreichende Lernerfahrungen machen können. In der Unterscheidung von "developmental" und "supportive" beschreibt Dunn zwei Arten von sonderpädagogischen Programmen:

"... a special education program that is either developmental in nature, wherein we (special educators, d.V.) assume responsibility for the total education of more severely handicapped children from an early age, or is supportive in nature, wherein general education would continue to have central responsibility for the vast majority of the children with mild learning disabilities - with us serving as resource teachers in devising effective prescriptions and in tutoring such pupils" (a.a.O., S. 11).

Mit der Gegenüberstellung von wesentlich entwicklungsorientierten und unterstützenden sonderpädagogischen Programmen wird ein funktionaler, qualitativer Unterschied zwischen sonderpädagogischen Leistungsebenen bezeichnet, der auf Klassifikationen weitgehend verzichten kann. Mit der Vorstellung von unterstützenden sonderpädagogischen Programmen wird auch begrifflich verdeutlicht, wo die Verantwortung für die Kinder mit Lernschwierigkeiten oder leichter Behinderung verbleiben soll, nämlich im Bereich der Regelerziehung. Mit dem Begriff der wesentlich entwicklungsorientierten sonderpädagogischen Programme wird akzeptiert, daß dies nicht für alle Behinderungsgrade gelten kann, und daß separierte sonderpädagogische Förderung und Einrichtungen weiterhin notwendig angeboten werden müssen. Dunn faßt seine Argumentation in einem Epilog zusammen:

"The conscience of special educators needs to rub up again morality. In large measure we have been at the mercy of the general education establishment in that we accepted problem pupils who have been referred out of the regular grades. By this way we contribute to the delinquency of the general education establishment since we remove the pupils that are problems for them and thus reduce their needs to deal with individual differences. The en-

tente of mutual delusion between general and special education that special class placement will be advantageous to slow learning children of poor parents can no longer be tolerated. We are assumed to take children others cannot teach, and a large percentage of these are from ethnically and/or economically disadvantaged backgrounds. Thus much of special education will continue to be a sham of dreams unless we immerse ourselves into the total environment of our children..." (a.a.O., S. 20).

Diskussion

Noch einmal sei die Wortwahl Dunns betrachtet, um zu verstehen, wie provokativ dieser Artikel gemeint war und wohl auch verstanden wurde. Da ist die Rede von "morally and educationally wrong", "living at the mercy of general educators", "removing pressures... at the expense of the socioculturally deprived slow learning pupils themselves", "much of special education for mildly retarded is becoming obsolete", "a fairly radical departure from conventional methods will be proposed", "the entente of mutual delusion", "a sham of dreams", "honor, integrity, and honesty should no longer be subverted" und nicht zuletzt wird ja auch ein Moratorium gefordert.

Dunn, der hier als "wir" schreibt und sich also selbst in die Kritik mit einschließt, ist, und das muß hier mitgedacht werden, zum Zeitpunkt dieses Artikels einer der führenden Sonderpädagogen seines Landes. Nur dadurch läßt sich erklären, warum diese provokative Kritik des früheren CEC Präsidenten und Autor des Peabody Kit so große Wirkung erreichte. Da spricht jemand, im Jargon hart, das Gedankengut einer aufbegehrenden Generation aus, der er altersmäßig nicht angehörte. Der Gedanke ist faszinierend, was es bedeutet, wenn eine der führenden Kapazitäten eines wissenschaftlichen Feldes Grundlagen seiner Disziplin, an deren Entwicklung er selbst entscheidend beteiligt war, widerruft und für moralisch nicht rechtfertigbar hält. Zumindest wird dies ein wichtiger Reflexionsanstoß für die gesamte Disziplin sein.

Dunn formulierte zwei Hauptkritikpunkte. Erstens schien das Stigma EMR mehrheitlich Kindern aufgedrückt zu werden, deren Problem vor allem darin bestand, ethnischen Minderheitsgruppen anzugehören und/oder sozioökonomisch benachteiligt zu sein. Zweitens führte dieses Label zur Sonderung, aber nicht zu qualitativ höherwertigen Programmen, deren pädagogische Ergebnisse die Klassifizierung legitimieren könnten. Der qualitative Ausbau des sonderpädagogischen Systems hatte Vorrang: "... we have been guilty of fostering quantity with little regard for quality of special education instruction" (a.a.O., S. 20).

Kritik

Dunn sieht seinen zweiten Kritikpunkt durch Forschungsergebnisse bestätigt. Dabei wird allerdings die problematische Gleichsetzung von Programmqualität und Schulleistung mit der Annahme verknüpft, daß höhere Schulleistung die formalen Klassifizierungsprozesse und ihnen entspringende Stigmatisierungsprozesse funktional und moralisch legitimieren könnten. Das Gleichsetzungsproblem besteht in der Vernachlässigung sozialer und personaler Aspekte:

"Once a child is identified, labelled, and placed in a special class, it would again be helpful to understand whether he accepts the label as accurate or whether he denies the accuracy of such a label and find himself in a class with children of clearly inferior status, he is able to derive certain aggrandizements by means of comparison. Hence, he renews his attempts to define the self as adequate and rejects those things that challenge such a positive self-perception. It may be that for one type of low-IQ child the special class provides a heaven which supports his denial of retardation, whereas a regular class would confront him with evidence and confirmation of his retardation in that his peers would be clearly superior academically. Such a situation would confirm the accuracy of such derogatory labels and disarm the child of his defense mechanisms" (MacMillan 1971, S. 7).

In seiner Überschau diesbezüglicher Forschungsergebnisse kommt Kolstoe zum Ergebnis: "From an acceptance point of

view it does not appear that we do the retarded child any favors by permitting him to stay in the regular class" (Kolstoe 1972, S. 53).

Dunns Argumentation in Richtung moralischer Rechtfertigung hat der amerikanischen Sonderpädagogik nicht nur geholfen. Die moralische Argumentation setzt ihre Ergebnisse vor ihre Überprüfung. Möglicherweise verhindert sie über Ideologie hinausgehende Reflexion. Genau das läßt sich aber in der amerikanischen Literatur im Übermaß beobachten. Gleichzeitig geht er von Freiheits- und Entscheidungsräumen für die Sonderpädagogik aus, von denen zumindest fraglich ist, ob sie für die Sonderpädagogik überhaupt bestehen. Auch das ein Kennzeichen moralischer Argumentation.

2.4. Evely N. Deno: Special education as developmental capital (1970)

Ausgangspunkt des Artikels ist eine Kritik des sonderpädagogischen Blickpunktes, seiner Bindung an den Pathologiebegriff und der Suche nach Ursachen im Kind. Gefordert wird ein Ansatz, "which emphasizes the fact that the problem is not in the child but in the mismatch which exists between the child's needs and the opportunities we make available to nurture his self-realization" (Deno 1970, S. 229). Daraus ergibt sich ein beträchtlich anderes Selbstverständnis der Sonderpädagogik:

"This article proposes that special education conceive of itself primarily as an instrument for facilitation of educational change and development of better means of meeting the learning needs of children who are different; and that it organize itself to do that kind of educational services job rather than organize itself as primarily a curriculum and instruction resource for clientele defined pathologically different by categorical criteria" (a.a.O., ebd.).

Vorgeschlagen wird eine Abkehr von der auf Behinderungskategorien beruhenden Organisation der Sonderpädagogik.

Die "Defekt"-Vorstellungen, auf denen diese Klassifikationen beruhen, verhindern, daß die ganze Aufmerksamkeit auf die für den Lernprozess optimale Manipulation der externalen Variablen (Lernsituation) gewendet wird. Im Gegensatz zu der sich in Kategorien ausdrückenden Generalisierung kann diese Forderung nur durch Individualisierung erfüllt werden. Nur Individualisierung kann die Forderung nach "equal opportunity" in der Erziehung einlösen.

Damit ist auch die Frage nach der Veränderung des Systems gestellt. In einem originellen Versuch vergleicht Deno das Erziehungssystem mit der Industrie anhand der Begriffe Systemerhaltung ("survival of the system") und Leistungsfähigkeit ("efficiency"). Erfolgreiche Industrien investieren Teile ihrer Ressourcen in Forschung und Entwicklung zur Steigerung ihrer Effizienz, gleichzeitig mit dem Ziel der Systemerhaltung unter sich verändernden Marktbedingungen (Wettbewerb). Die vergleichbare Vorstellung im Erziehungsbereich wäre die Frage nach den besten Lernbedingungen (Lernsituationen) für das Erreichen von Erziehungszielen. "However, as taxsupported organizations mandated to exist with clients required to patronize them, educational systems do not have to prove their usefulness to stay in business" (a.a.O., S. 231). Das Erziehungssystem steht nicht unter Wettbewerbsbedingungen, kann sich also mit der Erhaltung des Status quo oder mit Minimalreformen begnügen. Die Systemerhaltung ist nicht in Frage gestellt. Folgerung:

"What is needed is an aspiration that will set the system in competition with itself, an internal challenge that will generate and sustain creative tension." Und weiter:

"The special education system is in a unique position to serve as developmental capital in an overall effort to upgrade the effectiveness of the total public education effort. It has the motivation and the justification to enter into cooperative competition with regular education, to act as advocate for those children who fall out or are squeezed out of the educational mainstream's sieve-like bottom half" (a.a.O., ebd.).

Der Anspruch ist enorm. Das nächste Kapitel wird mit der Frage überschrieben: "Can we do it?" Deno meint, daß dazu der Entscheidungszusammenhang sonderpädagogischer Fragestellung neu durchdacht und insbesondere neu strukturiert werden muß:

"... (a) to sort out which children the mainstream ought to be able to handle from those who need services the regular program cannot reasonably be expected to supply and (b) to sort out which of the most disabled children are able to benefit from instruction to at all" (a.a.O., S. 232).

Dieses Grenzproblem ("boundary problem") kann durch die höchst unscharfen Klassifikationsschemata nicht gelöst werden. Zu diesem Zweck muß eine neue Struktur gefunden werden: das Kaskadensystem sonderpädagogischer Leistungen (Abb. 17):

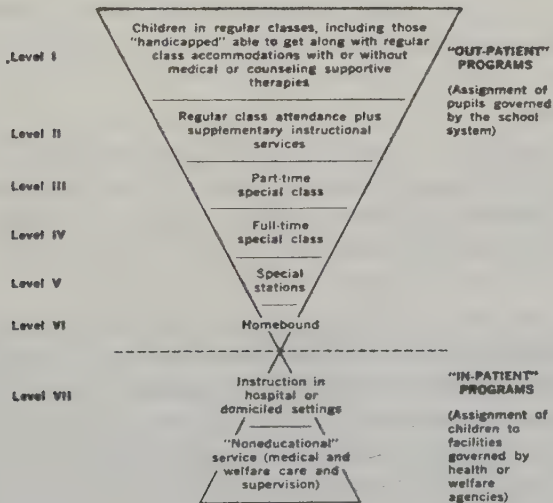


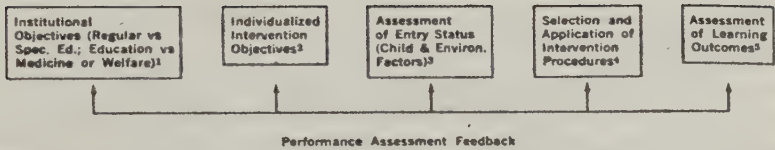
Abb. 17: The Cascade System of Special Education (Deno 1970, S. 235)

Diese Struktur wird als Organisationsmodell gedacht. In Form einer Kaskade werden sieben Interventionsebenen unterschieden. Der Schnittpunkt symbolisiert die Grobteilung in "out-patient"-Programme (Level I - VI) und "in-patient"-Programme (Level VII). Die Intensität der Programme, zugleich das Maß der mit ihnen verbundenen Seeparierung, nimmt nach unten hin zu, während die Anzahl der erfaßten Kinder abnimmt. Die prinzipielle Bewegungsrichtung im Modell soll nach oben gehen. Angenommen wird, daß die Verweildauer mit Intensität der Intervention abnimmt. Das Kaskadenmodell wird der Selektionsverantwortung der Sonderpädagogik dadurch gerecht, daß es als diagnostischer Filter dienen kann:

"The cascade system is designed to make available whatever different-from-the-mainstream kind of setting is required to control the learning variables deemed critical for the individual case. It is a system which facilitates tailoring of treatment to individual needs rather than a system for sorting out children so they will fit conditions designed according to group standards not necessarily suitable for the particular case" (a.a.O., S. 235).

Kategorien werden als Grenze nicht benützt. Aber die inhaltliche Lösung des Grenzproblems geht aus dem Modell noch nicht hervor. Es muß gesondert thematisiert werden. Um Kriterien der Ebenenzuordnung zu finden, wird zurückgegriffen auf den Effizienzbegriff.

Zunächst ist zwischen der Verantwortung der Regelpädagogik und der Sonderpädagogik nur eine kritische Grenze auszumachen. Gefordert wird eine mehr situationsbezogene, aufs individuelle Kind abgestimmte Vorgehensweise. Im "special education teaching model" wird dies dargestellt:



- ¹ In terms of the socially defined mission of the special education service delivery system relative to the responsibilities assigned to other helping service systems.
- ² In terms of what socially relevant coping skills the child needs to and is able to acquire.
- ³ In terms of the skills and learning history with which the child enters the task and the learning facilitation potential of available resources.
- ⁴ In terms of the individual treatment goals prescribed and the predicted effect of manipulating selected environmental variables.
- ⁵ In terms of improvement in the child's coping skills.

Abb. 18: Proposed Special Education Teaching Model
(Deno 1970, S. 236)

Erst mit diesem Modell gewinnt die Kaskade ihre inhaltliche Ausformung. Sie bietet sozusagen die Perspektive, um aus dem Horizont sonderpädagogischer Möglichkeiten die effizienteste, gemessen am individuellen Kind, auszuwählen. Bei Deno fällt die Auswahlfunktion dem Lehrer zu:

"This approach gives the teacher his rightful place as a key member of the answer finding team. It places the rest of the organizational structure in the proper perspective as a means for enabling the critical interaction which needs to occur between the dynamic organism that is the child and his classroom learning environment" (a.a.O., S. 236).

Zusammengefaßt: Deno diskutiert zwei Ebenen sonderpädagogischer Verantwortung in ihrem Zusammenhang. Einerseits das Problem der formalen Entscheidung, in welchem Ausmaß (welches Level?) sonderpädagogische Maßnahmen ergriffen werden sollen für die Kinder, die in der Regelklasse nicht ausreichende Lernfortschritte oder Anpassungsverhalten demonstrieren. Die Kaskade sonderpädagogischer Leistungen bietet dazu ein flexibles Strukturmodell, das die entweder-oder-Lösungen klassifikatorischer Ansätze vermeiden will. Andererseits wird in einem Special Education Teaching Modell die inhaltliche Ausfüllung der Kaskade beschrieben.

Diskussion

Das Kaskadenmodell sonderpädagogischer Intervention ist vermutlich das in der amerikanischen Literatur am häufigsten zitierte sonderpädagogische Organisationsmodell. Bei der Veröffentlichung 1970 schien dieses Modell einen Nerv getroffen zu haben in der Suche nach neuen Organisations- und Reflektionsstrukturen in der amerikanischen Sonderpädagogik. Zunächst fallen die Ähnlichkeiten zum oben dargestellten, acht Jahre früher publizierten Modell von Reynolds auf. Das kann nicht wundern, waren doch beide Kollegen an der University of Minnesota, Minneapolis, wo sie auch im "Leadership Training Institute, Special Education" (LTI) zusammenarbeiteten. Von dort gingen wesentliche Impulse für das aus, was als Mainstreaming bezeichnet wird. Der Ansatz dieses Institutes ist nonkategorial und zielt auf organisatorische Innovation und Lehrerttraining. Dies wird auch im Kaskadenmodell deutlich. Der inhaltlichen Ausfüllung des Modells widmet sich Deno in zwei späteren, ebenfalls weitverbreiteten Veröffentlichungen. Darin geht es um "Instructional alternatives for exceptional children" (Deno 1973) und um die Beschreibung von konkreten Mainstreamingprogrammen (Deno 1978).

Auch das Kaskadenmodell ist mit wesentlichen Problemen verbunden. Zunächst müßten mit der Aufgabe der Klassifikationssysteme neue Finanzierungsmodelle gefunden werden. Beispielsweise könnte die auf Kategorialprognosen basierende Finanzplanung ersetzt werden durch ein Finanzierungsmodell, das auf der betreuten Schülerzahl basiert. Damit würde die finanzierende Instanz die Kontrolle über Art und Umfang von Programmen, bzw. geförderten Behinderungsgraden und -arten aufgeben. Einer gewissen Willkürlichkeit der Schulsysteme in der Behandlung dieser Fragen wäre kaum eine Kontrolle entgegenzusetzen, eine Aufsichtsfunktion der übergeordneten Instanzen wäre schwer zu erfüllen.

Ein weiteres Problem fällt ins Auge. Der Versuch Pädagogik als ein selbstkompetitives System zu konzipieren, in dem das kleine Subsystem Sonderpädagogik gegenüber dem übergeordneten (größeren) System Regelpädagogik die Innovationsrolle beansprucht, impliziert Problemstellungen, die von Deno nicht reflektiert werden. Der Vorschlag, gewiß originell, bleibt somit zunächst ein provokanter Gedanke. Was würde es wohl bedeuten, wenn sich die Sonderpädagogik - wohlgemerkt sich selbst - den Status eines Entwicklungskapitals ("developmental capital") mit der Intention einer qualitativen Verbesserung des gesamten Erziehungswesens zuspricht? Realistisch ist wohl zu erwarten, daß dann ein heftiger Kompetenzenstreit innerhalb der Pädagogik ausbricht, in Denos eigener Terminologie: "boundary problems". Dabei ist die dahinter sichtbare Logik durchaus nachvollziehbar. Wenn die Sonderpädagogik aufgrund ihrer ausdifferenzierten Interventionsmöglichkeiten diagnostischer, organisatorischer und unterrichtlicher Art Erfolge auch noch mit den schwierigsten Kindern vorweisen kann, dann kann angenommen werden, daß sie, motiviert durch ihre Problemstellung, über die elaboriertesten pädagogischen Strategien verfügt, die auch für Kinder ohne Behinderung nutzbringend einzusetzen wären. Auf die Frage, worin diese Strategien wesentlich anders wären als die der Regelpädagogik, läßt sich auf das Individualisierungsprinzip verweisen.

Die von Deno verwendeten Termini bieten sich als Reflexionspunkte an: "survival of the system", "boundary problems", "internal challenge". Alle drei Begriffe weisen auf entscheidende Problemstellungen für jedes System hin. Tendenziell lösen Systeme ihre Probleme mit dem geringsten notwendigen Einsatz. Folgernd aus den obigen Thesen kann gesagt werden, daß die Funktion, die Deno der Sonderpädagogik zuspricht, das System der Regelpädagogik in allen drei Punkten gefährdet. Systemerhaltung ist bedroht im Sinne seiner Strukturen und Routinen, das Grenzproblem stellt sich völlig neu, wenn das sonderpädagogische Teilsystem seine ihm von der Regelpädagogik zugeordneten Funktionen nicht

mehr alleine erfüllt, sondern sich auf das System der Regelpädagogik hin orientiert, und die Spannung, die die von der Sonderpädagogik generierte "internal challenge" provoziert, resultiert möglicherweise weniger in funktionaler Auflösung als in Konflikten und Blockaden.

Was hier theoretisch beschrieben wurde, ist praktisch die Reaktion der Lehrerin, die ein behindertes Kind, das sie an die Sonderklasse abgeben will, in ihrer Klasse behalten muß, die noch dazu Hilfe erhält von Sonderpädagogen, was sie als Bedrohung und Nichtrespektierung ihrer pädagogischen Kompetenz versteht. Selbstredend, so muß es nicht sein.

Die Kontraindikationen eines Vorschlags müssen mitgedacht werden. Der Vorschlag einer von der Sonderpädagogik ausgehenden Steigerung ("upgrading") des gesamten Erziehungssystems impliziert doch, daß die Regelpädagogik dazu einerseits selbst nicht bereit oder imstande ist. Andererseits muß angenommen werden, daß sie es doch ist, wenn nur ihr Teilsystem Sonderpädagogik sie genügend herausfordert. Eine solche Anspruchsausweitung der Sonderpädagogik könnte nur auf der Grundlage hoher Effizienz im eigenen Teilsystem legitimiert sein. Da gilt es kritisch zu fragen. Der Effizienzbeweis konnte bisher nicht erbracht werden.

Kritik

Insgesamt scheint Denos Ansatz bedeutungsvoll zu sein. Zunächst ist er ein erster Vorschlag für eine systemtheoretische Betrachtungsweise von Sonderpädagogik. Das erweitert das sonderpädagogische Reflexionspotential erheblich. Organisationstheoretische Fragen lassen sich innerhalb dieses Ansatzes anders stellen. Die Kaskade bildet eine sinnvolle Struktur, in der sich sonderpädagogische Entscheidungen reflektieren lassen. Beeindruckend ist vor allem die klare Sichtweise des Selektionsproblems innerhalb des Schulsystems, als abhängig von organisatorischen Möglichkeiten.

Die Kaskade läßt sich gut als Abfolge zunehmend selektiver Entscheidungen verstehen. Dieser Gedanke geht in der späteren Diskussion im Begriff Least Restrictive Environment verloren. Natürlich läßt sich dieser Begriff auf die Kaskade beziehen. Hier sei aber festgehalten, daß Deno die Kaskade in Hinsicht auf die Bereitstellung einer optimalen Lernumwelt und Unterrichtung konzipierte. Least Restrictive Environment hingegen, so wie es meist verstanden wird, deutet hauptsächlich auf das Separationsproblem bzw. seine Verwendung hin.

Das Kaskadenmodell ist zunächst nur ein theoretischer Vorschlag. Nichts wird darüber ausgesagt, wann oder wie ein Kind von einem Level auf das andere überwechselt, wie lange es dort bleibt etc. Flexibilität ist hier gewiß ein wesentliches Anliegen des Modells:

"The intent was flexibility and movement within the levels of the Cascade. However, as the number of cases have increased and regulations have developed for the implementation of P.L. 94 - 142, we stand in danger of having exceptional children "stuck" or maintained on some level of the Cascade because the rules and the mechanics for moving a student from one level to another weigh against flexibility and ease of movement within the Cascade... As we build structure and form to implement programs, they become less and less functional for meeting the needs of the exceptional children we wish to serve" (Merulla & McKinnon 1982, S. 94).

Was gegen diese Flexibilität spricht: Zeit, Geld, Verordnungen und der mit ihnen verbundene Verwaltungsaufwand, und schließlich die Struktur selbst, die sich verfestigen und zum Selbstzweck werden könnte.

2.5. M. Stephen Lilly: Special Education: a teapot in the tempest (1970)

Lilly bezieht sich in seinem Artikel auf die Gruppe von Kindern, die auch bei den anderen Autoren als "mildly handicapped" bezeichnet wurden:

"The focus of this paper is on the child whose problems can be seen as relatively mild, those children traditionally labeled as educable mentally retarded, emotionally disturbed, behaviorally disordered, educationally handicapped, learning disabled, or brain injured... referred from regular education programs because of some sort of teacher perceived behavioral or learning problem" (Lilly 1970, S. 43).

Für die Gruppe von Kindern mit schwereren Behinderungen stellt er separierte sonderpädagogische Betreuung und Förderung nicht in Frage. In der beschriebenen Gruppe mit leichten Behinderungen sieht Lilly zwei Gemeinsamkeiten:

"... (a) all were stated in terms of 'problems within the child', and (b) all referred to less than adequate situations within the school setting. In short, it can be said that exceptionality is a psychological construct, created to make order out of chaotic classroom situations" (a.a.O., S. 48).

Die ursächlichen Gründe für dieses Chaos wurden in das Kind verlegt, und ein das Kind aussonderndes Erziehungsprogramm wurde verfolgt. Behinderung als ein psychologisches Konstrukt verlor alsbald seinen Konstruktcharakter und wurde als Erklärungskonzept verstanden. Damit wurde das Problem der Erziehung völlig von der Situation, in der es auftrat, abgehoben und im Kind festgemacht. Genau in diesem Punkt fordert Lilly ein neues Denken. Die Definition der "exceptional children" wird ersetzt durch die Definition der "exceptional situations within the school": "An exceptional school situation is one in which interaction between a student and his teacher has been limited to such an extent that external intervention is deemed necessary by the teacher to cope with the problem" (a.a.O., S. 48). In dieser Festlegung sagt Lilly über die Art möglicher Probleme wenig aus. Das erzieherische Problem, das bisher als Behinderung des Kindes gesehen wurde, beschreibt er als Zusammenbruch der Schüler-Lehrer-Beziehung. Der Zusammenbruch dieser Beziehung resultiert in einem Abreißen der Lehreroutine. Kind- oder Lehrereigenschaften, die zu diesem Beziehungszusammenbruch

führen, eventuell auch externe Faktoren, werden nicht thematisiert. Die pädagogische Folgerung, die sich aus diesem Problemverständnis ergibt, ist die Forderung nach einer möglichst gründlichen Situationsanalyse innerhalb des Klassenzimmers, der Situation also, in der das Problem auftritt. Nur auf der Grundlage dieser Analyse können weitere Maßnahmen geplant werden, die das Problem einer Lösung näher bringen.

Diskussion

Lillys Anregungen haben zahlreiche Implikationen. Die Grundproblematik ist die Auseinandersetzung zwischen medizinischem und interaktionalem Erklärungsansatz. Die Verantwortung für das "Scheitern" des Kindes wird von dessen Schültern genommen und wird zu einem Problem inadäquater Lernbedingungen gemacht. Gegenüber dem medizinischen Modell ist dies als Betonung eines originär pädagogischen Ansatzes zu werten. Die Implikationen dieser Sichtweise werden von Lilly in einem 1971 veröffentlichten Artikel klarer herausgearbeitet, in dem er ein "service model" vorschlägt:

"The new service model must be a 'zero reject' model, meaning that once a child is enrolled in a regular education program within a school, it must be impossible to administratively separate him from that program for any reason. ...it places the responsibility for failure on the teacher rather than the taught, which solves a dilemma which has been called the critical issue for special education in the 70's. ... The second purpose of a zero reject model is to deny ourselves (as educators) the possibility of ultimate failure with a child... we need a zero reject system to protect ourselves from our tendency to blame and label children for failure and to prevent acceptance of easy 'solutions' to complex instructional problems."

"Special education can no longer be a source of complete or self sufficient educational services for children. Special educators must provide support and training for the classroom teacher, rather, than provide repositories for children from whom a teacher needs relief."

"... an alternate special education system must have as its first goal the enhancing of classroom teachers' skills to the point that problem situations in the classroom can be handled adequately by the individual teacher without resorting to complex (or even simple) networks or outside support service. In other words, our goal is to make teachers self sufficient, able to handle problems rather than refer them" (Lilly 1971, S. 745 f).

Kritik

Aus pädagogischer Sicht läßt sich mit Lillys Betonung der Situation kaum argumentieren. Trotzdem hat es den Anschein, als würde er in Absetzung vom medizinischen Modell versuchen, mögliche Problembedingungen im Kind in externalen Variablen aufgehen zu lassen. Damit scheint auch er einen wesentlichen Punkt der sonderpädagogischen Neuorientierung um 1970 formuliert zu haben.

Argumentieren aber läßt sich gewiß mit Lillys Folgerungen für ein 'zero reject' Modell. Adamson & Van Etten fassen ihren Eindruck von dem Modell so zusammen:

"The zero reject model seems to suggest that all old models, special classes, diagnostic prescriptive programs, resource programs, etc. should be dismantled and a new training based model implemented to provide services to teachers instead of directly to the children" (Adamson & Van Etten 1972, S. 735).

Man fragt sich, was das neue Wissen war, das es Lilly ermöglichte, so hart ein alternatives sonderpädagogisches System zu verlangen, denn allein die Situation als behindernd zu beschreiben, reicht hierzu nicht aus. Es ist der erste fragliche Schritt, Kindvariablen implizit auszuschließen, der Lilly in von seinem Ausgangspunkt her gesehen logische, aber immer radikalere Forderungen treibt. Insbesondere fehlt bei Lilly - das ließe sich in vielen anderen Veröffentlichungen ebenfalls nachweisen - die Frage nach der Logik bisheriger Verfahrensweisen. Damit wird Verständnis unmöglich gemacht, letztendlich abgehoben diskutiert.

Aber dann ist verständlich, warum der Lehrer nun der neue Schuldige wird: "... it places the responsibility for failure on the teacher rather than the taught, which solves a moral dilemma" (Lilly 1971, S. 746). Das bleibt die Frage. Verantwortung wird nur von einer Seite auf die andere verlagert, diesmal auf den Lehrer. Der ist zwar als Professioneller prinzipiell verantwortlich, aber das ist nur formal gedacht. In Wirklichkeit gibt es eine große Zahl externer Variablen jenseits des Klassenzimmers, die er kaum beeinflussen kann, obgleich sie im Klassenzimmer wirksam werden. Der Lehrer wird Lillys Ansinnen vermutlich zurückweisen.

Noch einmal zurück zu den positiven Wirkungen von Lillys Veröffentlichungen, die man nicht nur von ihrer Logik her beurteilen kann. Offensichtlich hat Lilly vorgedacht, womit die Sonderpädagogik in den USA bereits seit Jahren beschäftigt war, das zeigen auch die anderen in diesem Kapitel besprochenen Veröffentlichungen. Daß dies in provokanter Weise geschah, mag durchaus ein Vorteil zu seiner Zeit gewesen sein.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde versucht, durch Auswahl einiger als einflußreich einzuschätzender Veröffentlichungen, den Verlauf der sonderpädagogischen Diskussion in den Vereinigten Staaten zwischen etwa 1962 und 1970 nachzuzeichnen. Die Unterschiede zwischen diesen Veröffentlichungen sollten deutlich geworden sein. Zum Schluß bleibt die Frage, welche Gemeinsamkeiten festzustellen sind. Es läßt sich zunächst bei allen Autoren eine Skepsis gegenüber Effizienz oder auch Berechtigung von Sonderklassen oder gesonderter Erziehung beobachten, wobei man sich aber nur auf den Bereich leichter Behinderung beschränkt. Johnsons Artikel bleibt in der Hinsicht unklar. Oberhaupt nimmt Johnsons Veröffentlichung in diesem Zusammenhang wegen seiner spezielleren Fragestellung nur eine Randstellung ein.

Die Skepsis gegenüber den Sonderklassen führt zu der einheitlichen Forderung nach neuen Organisationsformen der Sonderpädagogik. Dabei stellt man sich nicht nur ein Kontinuum sonderpädagogischer Leistungen vor, sondern auch eine Partnerschaft mit der Regelpädagogik. Das Selbstbewußtsein, mit dem dies gefordert wird, läßt darauf schließen, daß die Sonderpädagogik zu dieser Zeit sich im Besitz wesentlich erfolgreicherer Methoden als die Regelpädagogik glaubt. Das äußert sich insbesondere dort, wo man Beratungsfunktionen übernehmen will.

Einigkeit scheint auch darin geherrscht zu haben, daß die Verwendung von traditionellen Kategoriensystemen den betroffenen Kindern nicht dienlich ist. Damit verbunden sind zwei Annahmen. Man glaubte, organisatorisch ohne solche Kategorien auskommen zu können, dachte offensichtlich an die Bildung einer Mischkategorie für den Bereich leichterer Behinderung. Das Aufkommen der Labelingtheorie spielte eine wichtige Rolle. Es gibt in der hier erfaßten Zeitspanne offensichtlich einen wachsenden Grundkonsens, daß ineffiziente Sonderklassen für Kinder mit leichten Behinderungen verzichtbar sind, und, eine zweite Annahme, daß sich das sonderpädagogische System ausdifferenzieren muß, um flexiblere Rollen, in Form eines sonderpädagogischen Kontinuums, übernehmen zu können. Selbstbewußt wurde Partnerschaft mit der Regelpädagogik beansprucht. Im Vertrauen auf neue, der Lerntheorie entstammende Methoden war man optimistisch genug zu glauben, die beanspruchten Rollen ausfüllen zu können. Interessant ist, daß der einzige Autor, der nicht nur sonderpädagogisch, sondern auch soziologisch und rechtlich argumentiert, Dunn ist. Die Prozeßlawine war längst im Rollen.

3. KATEGORIEN- UND KLASSIFIKATIONSPROBLEME

"The sum total of what we know about the world is built up, organized, and stored away in our minds as general repertoires of meaning. In the process of thinking and communicating we are forced to abstract these classes or categories of meaning using individual words as generics. However.... a single word rarely signals the same set of meaning in all people. For this reason, effective communication necessitates the sorting out of agreed-upon areas of meaning among communicants. In some cases this translates into a question of whose categories of meaning will prevail in a given situation. In others it involves working out the criteria or rules which are to govern the definitional elements of things. But in all forms of human communication it represents an ongoing and somewhat insoluble problem that must be continually anticipated and dealt with" (Burbach 1981, S. 363).

Das Definieren (Labeling) und Kategorisieren von Dingen ist eine Funktion der menschlichen Sprache und eine Bedingung von Denken. Ohne Kategorienbildung kann nicht gedacht werden. Zugleich sind diese Kategorien individuell verschieden ausgeprägt, produzieren Kommunikationsprobleme, bzw. verlangen nach Konsensfindung in kommunikativen Prozessen. Wenn in diesem Kapitel Probleme angesprochen werden, die sich aus dem Definieren und Klassifizieren von behinderten Kindern und Kindern mit Schulschwierigkeiten ergeben, dann kann nicht gegen das Definieren an sich argumentiert werden. Was besprochen werden soll ist der kommunikative Prozeß, der institutionell zu einem Konsens über die Kategorienverwendung führt. Dieser Prozeß wird im Rahmen von systemgebundenen Funktionsvorgaben (Effizienz), von Systemgrenzen (Systemidentität) zu reflektieren sein. Klassifikationsprozesse laufen voraussehbar nicht diskursiv ab, sondern werden von den Schulen mit den ihnen verfügbaren Machtmitteln, dazu gehört z.B. auch der Intelligenztest, durchgesetzt.

Die Schulsysteme handeln in dieser Frage ebensowenig autonom wie bei anderen Problemstellungen, vielmehr entsprechend ihrer Problemlösungskapazitäten (Ressourcen), ihren Produktionszielen, für die sie accountable gemacht werden, und nur teilweise entsprechend ihrer eigenen Grenzinterpretation oder ihrem Identitätsverständnis, die sie in dem ihnen zugestandenen Frei- oder Autonomie-raum entwickeln können. Notwendig ergibt sich eine Spannung zwischen System und Individuum, mit der sich die Gerichte beschäftigen mußten. Zwei der zahlreichen Gerichtsentscheidungen zur Frage der Klassifizierung werden besprochen. Die Gerichte verpflichten die Schulen auf mehr Gleichheit versprechende Verfahrensweisen.

In Amerika war die Problematik der Behinderungsklassifikation zusätzlich mit der Minoritätenfrage verknüpft. Am Beispiel des SOMPA-Modells ("system of multipluralistic assessment") wird dies besprochen.

Vom Organisationsstandpunkt aus betrachtet ist die Frage der Vermeidbarkeit der Klassifikation von Schülern skeptisch zu beurteilen. Das wird im Unterpunkt "tracking" ebenso deutlich, wie in der Betrachtung der Funktion, die der Schülerklassifikation im Sinne der Systemdifferenzierung zukam.

Der Beginn der Klassifikation von Schülern in der amerikanischen Schule kann mit zwei Phänomenen in Verbindung gebracht werden: Der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im ausgehenden 19. Jahrhundert und den hohen Immigrantenzahlen zur gleichen Zeit. Die Kinder hunderttausender Immigranten aus Süd- und Osteuropa, die kein Englisch sprachen, unterlagen der Schulpflicht. Die Schulen reagierten auf dieses Problem durch die Bildung von "opportunity classes", in denen durch Sonderprogramme versucht wurde, Anfangsprobleme der Einwandererkinder aufzufangen.

Zusätzlich verlangte die fortschreitende Industrialisierung nach qualifizierten Arbeitern, was effiziente Schulen voraussetzte:

"... American educators began to adopt the modern business corporations's complex organizational structure and with it a complex division of labor analogous to classification. Further, the increasingly industrial American economy seemed to demand a differentiation of skills that a common school simply could not provide"(Kirp 1974, S. 10 f).

Zum Instrument der organisatorischen Differenzierung wurden spätestens seit dem 1. Weltkrieg Intelligenztests. Mit den Ergebnissen von Intelligenztests konnten Curriculumvariationen begründet werden. Die schulisch-organisatorische Differenzierung und die Selektion von Schülern mit dem Ziel der Bildung homogener Leistungsgruppen wurde zunehmend zur Tendenz, an der sich die Expansion des Bildungssystems erkennen ließ. Diese Tendenz wurde durch die Finanzierungsmodelle bestärkt, indem zusätzliche Mittel nur für kategoriale Programme verfügbar waren. Der Aufbau des sonderpädagogischen Systems, als organisatorische Ausdifferenzierung der Public School, war gebunden an kategorial formalisierte Verfahren und die mit ihnen verbundenen Zuschreibungsprozesse. Hobbs unterscheidet zwischen Klassifizierung und Labeling:

"By classifying we mean the act of assigning a child or a condition to a general category or to a particular position in a classification system. There is an unfortunate but persistent tendency to transpose the label of a condition to the child. By labeling we mean to imply more than the assignment of a child to a category. We tend to include the notion of public communication of the way the child is categorized; thus the connotation of stigma is present" (Hobbs 1975, S. 43).

3.1. Klassifikation und Labeling in der Schule

Dieses Problem nahm in der amerikanischen sonderpädagogischen Diskussion zentralen Stellenwert ein. Zum Ausgangspunkt der Kritik wird dabei häufig der Lehrer und seine Erwartungen (Rosenthal & Jacobson 1976). Der Schüler, der diese Erwartungen nicht erfüllt, wird zum Problem. Scheitert er wiederholt an diesen Erwartungen, so wird versucht, ihn durch Klassifikation einer Kategorie zuzuordnen, die dieses Problem in generalisierter Form zu erfassen vorgibt.

So wird im sozialwissenschaftlichen Betrachtungsfeld, sehr vereinfacht formuliert, Behinderung verstanden.

Formaler Aspekt

Problematisch werden zwei Seiten, die man als formalen und informalen Aspekt unterscheiden könnte. Als Ergebnis eines Diagnoseprozesses wird der betroffene Schüler sozusagen einer offiziellen Kategorie zugeordnet, die seine Devianz - sein Abweichen von der Normalität - quasi objektiv erfaßt.

Der ursprünglich interpersonale Prozeß, in der eine Eigenschaft oder ein Verhalten eines Individuums von anderen als abweichend beurteilt wurde, unterliegt einer zunehmenden Objektivierung durch Formalisierung der Orientierungsnormen:

"The more formal the norms and the more elaborate the measuring devices, the stronger the tendency to professionalize the diagnostic function and to adopt a clinical perspective. This is very evident in the highly formalized and professionalized processes which operate in the labeling of the mentally retarded." (Mercer 1965, S. 19).

Dazu dient vor allem der Intelligenztest. Die Kritik, oft weit überzogen (vgl. Cronbach 1975), übersieht häufig, daß es sich um einen prognostischen und nicht diagnostischen Test handelt. Mercer sieht dieses Mißverständnis im Testnamen begründet:

"Today, testmakers usually name a test according to the type of behavior it predicts statistically. That is, testmakers name a test for the kind of prognostic statements they can make based on the test score. If Binet had followed that principle, he would have named this test a test of general academic readiness because academic performance is the type of behavior this test predicted" (Mercer 1975, S. 119).

Diese prognostische Funktion von Intelligenztests, wenn sie unter Regelbedingungen durchgeführt werden, wird im allgemeinen anerkannt. MacMillan, der 1977 von einem Verbot in California berichtet, Intelligenztests zur schulischen Platzierung der Mentally Retarded zu verwenden, bewertet dies so:

"Its predictive value helps us to provide appropriate special help for students who are likely to fall behind. Without IQ tests we might have to wait three or four years to find out what the tests could tell us now: whether a child is going to have academic problems. Of the alternatives that have been suggested - subjective evaluations of children by interviewers or their teachers, academic grades, tests of qualities other than intelligence, diagnostic tests, and mastery tests - none is as reliable a predictor of academic success as the standard intelligence tests.

The California decision to prohibit the use of intelligence tests for purposes of placement as mentally retarded is frightening because it opens the door to subjectivity. Unless the legislature decides to completely prohibit the classification of children as retarded, diagnosis is going to depend exclusively on subjective impressions..."(MacMillan 1977, S. 197 f).

Mehr subjektive Einflußmöglichkeiten verstärken die Problematik der Klassifikationsprozesse noch. Intelligenztests, wenn sie prognostisch und nicht diagnostisch verstanden werden, können als das noch zuverlässigste Mittel in Klassifikationsprozessen angesehen werden. Dabei sind natürlich die Grenzen von Intelligenztests zu bedenken. Allgemein trifft dies jeden Test, als Spannung zwischen aktueller Testleistung und Potential des Getesteten. Das Testergebnis darf nicht statisch, sondern muß dynamisch, veränderlich interpretiert werden, auch wenn die Änderungsgrößen mit zunehmendem Alter im allgemeinen eher geringer zu werden scheinen.

Für die USA ergibt sich ein meistens schwerwiegendes Problem: die Frage der kulturellen Minderheiten. Entscheidend ist hier die sprachliche Durchführung des Intelligenztests. Wird mit einem mexikanisch-amerikanischen Kind mit geringen Englischkenntnissen, in dessen Familie spanisch gesprochen wird, ein Intelligenztest in englischer Sprache durchgeführt - solche Fälle waren offensichtlich durchaus keine Ausnahmen - dann ist die Plazierungsfrage weitgehend vor dem Test entschieden. Die amerikanischen Gerichte wurden mit dieser Frage intensiv beschäftigt.

Informeller Aspekt

Mit informellem Aspekt ist hier gemeint, was in der Literatur als Stigma beschrieben wird. Die formalprozessuale Klassifizierung endet in einem Label oder Stigma, das zu einer Statustransformation führt, im Falle von Behinderung vermutlich zu einer Abwertung oder einer Außenseiterstellung. Die primäre Normabweichung, individuell, situations- und zufallsbestimmt, erfährt eine wesentliche Ausweitung über die Situation (z.B. Schulklasse) hinaus und kann zu sekundären Abweichungen führen. Gerade dieser Sekundärprozeß erfuhr starke Betonung.

Die Zuweisung eines Labels kann durch Konsequenzen auf zwei interagierenden Ebenen beschrieben werden, wie das im Schaubild (Abb. 19) dargestellt wird. Diese zwei Ebenen stellen personale und soziale Aspekte in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit dar.

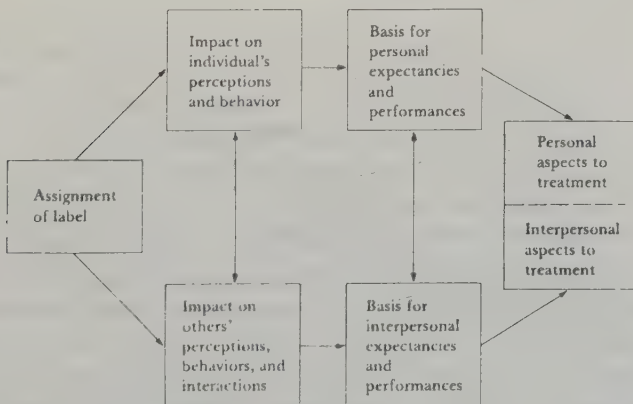


Abb. 19: "Critical Aspects of the labeling issue"
(Ysseldyke & Algozzine 1982, S. 110)

3.2. Rechtliche Probleme

"From the perspective of minority group members, selfcontained special classes were to be indicted on several counts, included but not limited to beliefs (a) that minority group children were overrepresented in special classes, particularly for the mentally retarded; (b) that assessment practices are biased; (c) that special education labels are stigmatizing; and (d) that teachers hold negative attitudes towards the potential of minority group children. These views, reinforced by professional special educators in some instances, have served to highlight for many minority parents and professionals the view, that institutionalized racism is part and parcel of educational enterprise" (Jones & Wilderson 1976, S. 3).

Überrepräsentation von Minderheitenkindern in Sonderklassen

Es war wohl Dunn, der als erster darauf hinwies, daß 60 - 80 % der Kinder in Sonderklassen aus der unteren Sozialschicht kommen, und der darin einen Bürgerrechtskonflikt aufkommen sah.

1969 schrieb J.L. Johnson:

"Special education is part of the arrangement for cooling out students. It has helped to erect a parallel system which permits relief of institutional guilt and humiliation stemming from the failure to achieve competence and effectiveness in the task given to it by society. Special education is helping the regular school maintain its spoiled identity when it creates special programs (...) for the 'disruptive child' and the 'slow learner', many of whom, for some strange reason, happen to be black and poor and live in the inner city" (Johnson 1969, S. 245).

Statistisch läßt sich das durchaus beweisen. In einer Analyse des Zahlenmaterials, das Mercer (vgl. Mercer 1974) publizierte, kommen Jones & Wilderson zu dem Schluß: "On the basis of these Data, black children are 7 times as likely and Mexican American children 10 times as likely as Anglo children to be placed in special classes" (Jones & Wilderson 1976, S. 4). Das Datenmaterial bezog sich auf Kalifornien. Durch die gemeinsame Grenze mit Mexico ist Kalifornien besonders stark mit dem Problem ethnischer Minderheiten konfrontiert. Im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht ist dies ein erhebliches Problem für die Public School.

Zwischen 1968 und 1971 wurde Kalifornien zum Schauplatz einer heftigen Auseinandersetzung, die zwischen der Public School und Vertretern von Minderheitenorganisationen vor den kalifornischen Gerichten ausgetragen wurde. Von den verschiedenen Fällen, *Arreola v. Board of Education* (1968), *Spangler v. Board of Education* (1970), *Diana v. State Board of Education* (1970), *Covarrubias v. San Diego Unified School District* (1971), *Larry P. v. Riles* (1972) u.a., läßt sich Diana als repräsentativer Fall darstellen.

Diana v. State Board of Education (1970)

Im Fall *Diana v. State Board of Education* (1970) klagten acht mexikanisch-amerikanische Kinder im Alter von 8 bis 13 Jahren gegen ihre Platzierung in EMR-Klassen. Die Klagepunkte waren die geringe Qualität der Erziehung in den EMR-Klassen (Eltern berichteten, daß ihre Kinder Gras mähen mußten, Hausmeisterarbeit zu verrichten und Busse zu waschen hatten) und daß den Kindern durch das diagnostisch nicht abgesicherte Stigma des *Mentally Retarded Labels* Schaden zugefügt worden sei. Der Hauptklagepunkt richtete sich gegen die Verwendung von Intelligenztests. Die Kläger waren in der ersten Klasse mit dem Stanford Binet, in der zweiten Klasse mit dem Wechsler Intelligenztest getestet worden.

Im wesentlichen lassen sich die Argumente der Kläger als eine Kritik der sonderpädagogischen Diagnostik und Plazierungsverfahren in fünf Punkten zusammenfassen (vgl. Ross u.a. 1971, S. 5 f, Cohen & DeYoung 1973, S. 266 f):

- 1) Unangemessene Tests: Intelligenztests gründen sich auf den Lebensstil der weißen Mittelklasse, der vielen Kindern fremd ist. Außerdem sind sie stark beladen mit Verbalitems, die die Englischkenntnisse erfassen sollen. Darum können diese Tests das wirkliche Lernpotential der Kinder rassischer oder kultureller Minderheiten nicht messen.
- 2) Inkompetente Testdurchführung: Dieser Kritikpunkt bezieht sich auf die sprachliche Testdurchführung und kulturelle Unterschiede der Kinder. Tester, die solche Nichttestfaktoren nicht beachten, können den Test technisch korrekt durchführen und trotzdem zu irrelevanten Ergebnissen kommen.
- 3) Elternbeteiligung: Eltern erhalten keine ausreichende Möglichkeit zur Mitsprache. Eine Mitsprachemöglichkeit muß den Eltern vor der Plazierungsentscheidung eingeräumt werden, sie sollen nicht nur, wie das üblich war, um ihre Zustimmung nach getroffener Entscheidung gefragt werden. Den Eltern wird dabei meist nicht gesagt, daß dies wahrscheinlich eine Entscheidung von Dauer ist.
- 4) Die sonderpädagogischen Programme sind unzulänglich: Dieser Punkt war eine Herausforderung an die Sonderpädagogik selbst. Die Kläger argumentieren, daß die Überweisung in eine Sonderklasse eine permanente Maßnahme darstellt und daß die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten (Lesen, Rechnen, Schreiben) nur ungenügende Beachtung findet.
- 5) Der persönliche Schaden, der aus ungerechtfertigter Plazierung in Sonderprogrammen angerichtet wird, ist irreparabel. Die negativen Folgen des Labels überdauern die Schulzeit und gefährden die Arbeitssuche. Unter Berufung auf die Entscheidung Wisconsin v. Constantineau (1971) wurde Stigmatisierung als

"property conflict" verstanden und ein Due Process Hearing für diesen Fall gefordert.

Die Kläger argumentieren also, daß ihre niedrigen Test-ergebnisse in der vorurteilsbeladenen Testdurchführung begründet waren, daß mithin ihre Platzierung in EMR-Klassen eine Fehlplatzierung war. Die niedrigen Testergebnisse entstanden nicht aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten, sondern weil sie einen anderen kulturellen Hintergrund hätten. Die Tests seien auf eine weiße Mittelschicht genormt, aber nicht auf Personengruppen mit anderem kulturellen Hintergrund. Sie seien inadäquat für die Kläger. Desweiteren wurden die Tests ausschließlich in Englisch durchgeführt, obwohl die Kläger hauptsächlich oder ausschließlich Spanisch sprachen.

Der Fall wurde mit einem Vergleich abgeschlossen, in dem dem beklagten State Board of Education sechs Mandate auferlegt wurden:

- "1. All children whose primary home language is other than English shall be tested in both their primary language and in English.
2. Such children shall be tested only with tests or sections of tests that do not depend on such things as vocabulary, general information, and other similar unfair verbal questions.
3. Mexican-American children and Chinese-American children already in classes for the mentally retarded must be retested in their primary language and must be reevaluated only as to their achievement on non-verbal tests or sections of tests.
4. Each school district is to submit to the state, in time for next school year, a summary of retesting reevaluation and a plan listing special supplemental individual training which will be provided to help each child back into the regular school class.
5. State psychologists are to work on norms for a new revised IQ test to reflect the abilities of Mexican-Americans so that in the future Mexican-American children will be judged only by how they compare to the performance of their peers and not the population as a whole.
6. Any school district which has a significant disparity between the percentage of Mexican-American students in its regular classes

and in its classes for the retarded must submit an explanation setting out the reasons for this disparity" (Ross u.a. 1971, S. 7 f)

Daß die Diana-Entscheidung von weitreichender Bedeutung war, geht aus den sechs Punkten hervor. Als besonders kritisch sei hier noch einmal Punkt fünf hervorgehoben. Die Forderung, die hier erhoben wird, stellt grundlegend den Chancengleichheitsbegriff in Frage. Setzt sich diese Vorstellung über die Schule hinaus fort, so wird das dazu führen, daß Karrieren nach festgelegten statistischen Bevölkerungsanteilen verteilt werden und aufgrund von Leistungsvergleichen innerhalb dieser Gruppen, aber nicht als Ergebnis von Leistungsvergleichen innerhalb der Gruppe der Gesamtbewerber. Die gesellschaftspolitischen Auswirkungen solcher Selektion sind kaum abschätzbar.

Zurück zum Diana-Vergleich, der zu wesentlichen Änderungen im kalifornischen Schulsystem führte. Tausende von Kindern, die vorher in EMR Klassen unterrichtet worden waren, kamen zurück in die Regelklassen. In der nachfolgenden Statistik wird dies deutlich:

Statewide EMR Enrollment, October, 1969 and June, 1973

	Percent Anglo	Percent Black	Percent Span. Sur.	Total
1. Total California public school pupils (1969)	72.4	8.9	15.2	
2. Percent of ethnic group which was in total EMR (1969)	43.1	27.1	28.2	55,519
3. Percent of ethnic group which was in total EMR (1973)	50.0	25.0	23.0	35,110

Source: Allan Simmons, and Leslie Brinegar, *Ethnic survey of EMR classes*, 1973. Sacramento, California: California State Department of Education, 1973

Abb. 20: Statewide EMR Enrollment, October, 1969 and June, 1973 (zit. nach Yoshida u.a. 1976, S. 219)

Die Zahlen sind in mehrerer Hinsicht interessant. Zunächst zeigt sich, daß zwischen 1969 und 1973 die Zahl der Kinder, die in EMR Klassen unterrichtet wurden, um über 20.000, also um über ein Drittel, absinkt. Des weiteren zeigt sich, daß sich trotz dieser wesentlichen Veränderung die Überrepräsentation schwarzer und mexikanisch-amerikanischer Kinder nur wenig änderte.

Der Anteil beider Gruppen reduzierte sich von 55,3 % auf 48 %, bei einem Gesamtschüleranteil von 24,1 %.

In einer vom U.S. Office of Education geförderten Studie untersuchen Yoshida u.a. (1976) Auswirkungen der "declassification", also der Regelbeschulung vormaliger EMR Schüler. Einer der Autoren dieser Studie faßt die Ergebnisse an anderer Stelle zusammen:

"While a few former EMR children moved back smoothly, the vast majority had difficulty. As a group the transitioned children were significantly lower in both achievement and adjustment than the lowest quartile of regular class students who had never been classified. We raise this point not to question the decision in Diana but rather to point out that there is a risk in making political pawns out of children. Decisions to place children into EMR classes or to remove them should be made on the basis that for each particular child this is the best decision, not on the basis that he is a member of a certain ethnic group or that his IQ is one point over or under some arbitrary cutoff" (MacMillan 1977, S. 295 f).

Diese Bewertung stellt die Erziehungsinteressen des Kindes in den Vordergrund. Gerade in der Plazierungsfrage können Vorurteile und Diskrimination von Minderheitenkindern blühen. Das kann man "institutionellen Rassismus" nennen. Der Versuch allerdings, dieses Problem zu lösen, wird irgendwie immer über die Orientierung an Prozentzahlen verlaufen, mithin an formalen Kriterien, die relativ einfach zu überprüfen sind. Betrachtet man die Folgen von Diana, so zeigt sich zwar eine erhebliche Veränderung in absoluten Zahlen, während sich die relativen Anteile weitgehend stabil hielten. Das mag darin begründet sein, daß schulische

Selektion weitaus komplexer verläuft, als dies in den Gerichtsverfahren durch die Fokussierung auf die Intelligenztestproblematik, unterstellt wurde:

"School systems employ a host of factors in determining how to sort students. Past performance in school, student willingness to adapt to the particular classroom regime laid down by the teacher, or parental intervention - all play some part in determining whether a given student is assigned to a regular or slow class" (Kirp 1974, S. 31).

Intelligenztests stellen sozusagen einen objektiven Gegenpol zu diesen subjektiven Einschätzungen von Schulleistung, wie auch "adaptive behavior" dar. Das setzt adäquate Testdurchführung voraus. Es setzt voraus - das wurde wiederholt gesagt - daß die Testergebnisse dynamisch verstanden werden. Auch hier sitzt die Pädagogik in einer Falle, der sie schwerlich entgehen kann. Geringe Schulleistung, Verhaltensprobleme und niedriger IQ verlangen, auch wenn sie in ethnischen oder sozioökonomischen Unterschieden begründet sind, in einer Institution, die sich an den Normen der weißen Mittelschicht orientiert, zusätzliche Förderung mit dem Ziel der Nivellierung von Unterschieden oder der besseren Anpassung, um den institutionellen Erwartungen besser zu entsprechen. Das kann den Pädagogen nicht beglücken, aber es scheint realistisch zu sein.

"One may argue that tests of intelligence in use are culturally biased and thereby discriminate against the minority child. However, they are biased in the same direction as are the schools. As a result, these instruments do have rather good predictive validity on a short term basis. Taken in combination (regular class problems plus low IQ), these bits of evidence tell us that this child is likely to continue encountering problems if he is left in the regular classroom and presented with a standard curriculum. In other words, this child needs something 'special'. In such a context, special education is not synonymous with self-contained class" (MacMillan 1971, S. 5).

Die Gerichte können die problematische Verbindung von Förderung, Sonderung und Klassifikation nicht lösen. Das zeigt auch die Besprechung der Diana-Entscheidung, die Meyers u.a. vorlegten:

- "1. The court in accepting the charge as presented did not concern itself with the fact that the children placed were first identified because of failure in the regular class, before any psychometric tests were administered. It is our view that proper placement is never effected only on the basis of a psychometric test score, nor even initiated with one.
2. Courts and legislatures tend not to address themselves to questions of test validity. Whether using biased content and norms or not, tests do predict academic success more or less equally well among various subgroups. Verbal tests may appear to be more biased, but they predict academic success better than the nonverbal. These facts are incontrovertible, and must inevitably suggest implications concerning the appropriateness of the current curriculum and methods used in the schools.
3. The courts did not or could not comment upon whether the curriculum provided each failing child was appropriate for him. It did not conclude that he was inappropriately placed in an EMR class on the basis of not being retarded, regardless of whether the EMR class might have been the best available placement at the time.
4. The court did not define details or offer further suggestions about sending children back to their original sense of failure, but simply mandated transition assistance.
5. The court excluded consideration of the educational welfare of children who might have benefited from special class placements, but who, under new guidelines, would not be placed.
6. The court did not and probably could not concern itself with new cohorts of marginal learners coming into the school who will not be included in a similar special program.
7. The court's suggestion to retest in a language different from English raises grave questions. If placement is accomplished principally by means of a test score, questions arise about which Spanish test edition should be used, how well normed it is, etc. The child's Spanish might be a dialect, just as unsuitable as English for test purposes. Spanish testing could trap the child into special placement through un-

founded confidence in the translated test. Such questions, and similar ones, are raised whenever a test score as such serves as the primary basis for special class placement.

8. Diana also required school districts to explain ethnic disproportions in their special classes beyond a certain generous allowance, if such disproportions continued. This requirement seems to imply that subcultures do not differ too much in any educationally relevant traits." (Meyers u.a. 1974, zit. nach MacMillan 1977, S. 294 f)

3.3. Tracking

Niemand bestreitet, daß es unter Schülern Unterschiede in der Fähigkeit zu lernen gibt. In einer Einheitsschule, wie der amerikanischen Public School, führt das zu Problemstellungen, die sich in der Frage der Formierung von Lerngruppen nach Fähigkeiten wieder spiegelt. Der Faktor Lebensalter wird dann eine geringere Rolle spielen. Grundsätzlich stehen sich zwei Konzeptionen gegenüber, homogene oder heterogene Lerngruppen. Diese Diskussion muß hier auch deshalb aufgenommen werden, weil Mainstreaming grundsätzlich eine Forderung nach heterogenen Lerngruppen impliziert. Nach Sarason werden folgende Argumente kontrovers diskutiert (vgl. Sarason & Doris 1979, S. 394).

Für heterogene Lerngruppen spricht

- die Schüler sollen lernen, gütlich und demokratisch mit unterschiedlichen Menschen zu leben;
- die Bildung von Eliten soll verhindert werden;
- Schülern, die in niedrigeren Bildungszweigen ("tracks") erzogen werden, könnten durch ihr Zusammensein mit fähigeren Schülern besser stimuliert werden.

Gegen heterogene Lerngruppen spricht

- fähigere Schüler würden in heterogenen Lerngruppen der Langeweile ausgesetzt sein;
- weniger begabte Schüler wären einem unfairen Wettbewerb ausgesetzt, in dem sie nicht die Aufmerksamkeit bekommen, die für ihre optimale Förderung notwendig wäre;

- heterogene Lerngruppen bringen den Lehrer in das Dilemma entscheiden zu müssen, wem die knappe Zeit und Aufmerksamkeit zuteil werden soll;
- die fortgeschrittene Industriegesellschaft verlangt nach spezialisierten Arbeitskräften mit hochqualifizierter Ausbildung.

Hier wird deutlich, daß Wertentscheidungen funktionalen Vorstellungen und Systembedürfnissen gegenüberstehen. Diese Kontroverse, betrachtet man die Schulsysteme, wurde bereits zugunsten letzterer entschieden. Mainstreaming ist in dieser Hinsicht ein Anachronismus. Insbesondere die Einheitsschule verlangt nach Differenzierungsmöglichkeiten, einerseits zur optimalen Förderung begabter oder durchschnittlicher Schüler wie auch der Schüler mit Lernproblemen; andererseits um die wachsenden Qualifikationsforderungen, die von außen gestellt werden, erfüllen zu können. In diesem Sinne ist es nur logisch, daß die Mainstreamingdiskussion weitgehend eine Diskussion um organisatorische Differenzierungsmöglichkeiten ist.

Die Washington D.C. Public Schools verwendeten ein vierstufiges "tracking system":

- einen Ehrenkurs für hochbegabte ("gifted") Schüler
- einen Kurs zur Collegevorbereitung
- einen allgemeinen Kurs mit Berufsbildungsprogrammen für die Mehrzahl der Schüler
- einen Sonder- oder Basiskurs für Schüler mit IQ unter 75.

Dieses Tracking-System wurde 1967 zum Gegenstand einer aufsehenerregenden Gerichtsentscheidung (Hobson v. Hansen).

Zu einer Kernfrage wurde auch in diesem Verfahren das Klassifikationsverfahren. Die Überprüfung von 1272 Schülern, die von Schulpsychologen in den Basic Track überwiesen worden waren, ergab, daß zwei Drittel dieser Schüler fehlklassifiziert waren. Auch hier wurde eine wesentliche Überrepräsentation von Minderheitenkindern deutlich. Das offene Eingeständnis der beklagten Schulbehörde, daß "the tests, although racially biased, are

rationally related to the purpose for which they are used because they are the best means of classification currently available" (zit. nach Kirp 1974, S. 40), also das Argument "the best ...available" erkannte das Gericht nicht als ausreichende Begründung des Klassifikationsverfahrens an.

Einige Auszüge aus dem Urteil:

"The track system... translates ability into educational opportunity. When a student is placed in a lower track, in a very real sense his future is being decided for him; the kind of education he gets there shapes his future progress not only in school but in society in general. Certainly, when the school system undertakes this responsibility it incurs the obligation of living up to its promise to the student that placement in a lower track will not simply be a shunting off from the mainstream of education, but rather will be an effective mechanism for bringing the student up to his potential" (zit. nach Weintraub 1972, S. 8).

"None of this is to suggest either that a student should be sheltered from the truth about his academic deficiencies or that instruction cannot take account of varying levels of ability. It is to say that a system that presumes to tell a student what his ability is and what he can successfully learn incurs an obligation to take account of the psychological damage that can come from such an encounter between the student and the school; and to be certain that it is in a position to decide whether the student's deficiencies are true or only apparent" (a.a.O., S. 9).

"...it should be made clear that what is at issue here is not whether defendants are entitled to provide different kinds of students with different kinds of education. Although the equal protection clause is, of course, concerned with classifications which result in disparity of treatment, not all classifications resulting in disparity are unconstitutional. If classification is reasonably related to the purposes of the governmental activity involved and is rationally carried out, the fact that persons are thereby treated differently does not necessarily offend" (a.a.O., ebd.).

"... any system of ability grouping which, through failure to include and implement the concept of compensatory education for the disadvantaged child or otherwise, fails in fact to bring the great majority of children into the mainstream of public education, denies the children excluded equal educational opportunity and thus encounters the constitutional bar". (a.a.O., ebd.).

In diesen Zitaten, so muß es scheinen, wird Mainstreaming von gerichtlicher Seite her begründet. Es ist wichtig festzuhalten, daß Unterschiede in der Erziehung hier ausdrücklich anerkannt werden. An anderer Stelle:

"Since by definition the basis of the track system is to classify students according to their ability to learn, the only explanation defendants can legitimately give for the pattern of classification found in the district school is that it does reflect students' abilities. If the discriminations being made are founded on anything other than that, then the whole promise of tracking collapses and with it any justification for relegating certain students to curricula designed for those of limited abilities" (Zit. nach Kirp 1974, S. 39).

Die in dieser Aussage enthaltene Logik muß für die Pädagogik akzeptabel sein. Problematisch ist jedoch der Rückgriff auf den Fähigkeitsbegriff:

"If the court is referring to the present level of proficiency, then reliance on IQ tests to classify students might well be rational. Hobson, however, equates ability with "innate capacity to learn", and correctly concludes that IQ tests do not reveal such inherited traits. But few school officials would ever claim to base sorting decisions on grounds of innate capacity" (Kirp 1974, S. 39).

Offensichtlich stehen in dieser Entscheidung pragmatische Gesichtspunkte der Erziehung und Schuladministration in einem ganz besonderen Spannungsverhältnis zu den rechtlichen Entscheidungskriterien. Diese Spannung und die Problematik, eine Entscheidung zu treffen, die direkt in die pädagogische Praxis hineinreicht, war Richter

Wright, wie aus seiner Schlußbemerkung hervorgeht, bewußt:

"It is regrettable, of course, that in deciding this case this court must act in an area so alien to its expertise. It would be far better indeed for these social and political problems to be resolved in the political arena by other branches of government" (zit. nach: Weintraub 1972, S. 9).

Das geschah mit der Verabschiedung von P.L. 94-142. Im Berufungsverfahren vor dem U.S. Court of Appeals (Smuck v. Hansen 1969) wurde die Entscheidung in einer knappen vier zu drei Entscheidung aufrechterhalten. Richter Burger (inzwischen "Chief Justice" des Supreme Court) erläuterte seine abweichende Meinung unter Bezug auf einen Kommentar der Harvard Law Review:

"The limits upon what the judiciary can accomplish in an active role are an additional reason for circumspection, particularly in an area where the courts can offer no easy solutions. ... A court applying the Hobson doctrine must necessarily resolve disputed issues of educational policy by determining whether integration by race or class is more desirable ; whether compensatory programs should have priority over integration; whether equalization of physical facilities is an efficient means of allocating available resources for the purpose of achieving overall equal opportunity. There is a serious danger that judicial prestige will be committed to ineffective solutions, and that expectations raised by Hobson-like decisions will be disappointed. Furthermore, judicial interventions risk lending unnecessary rigidity to treatment of the social problems involved in foreclosing a more flexible, experimental approach. The Hobson doctrine can be criticized for its unclear basis in precedent, its potentially enormous scope, and its imposition of responsibilities which may strain the resources and endanger the prestige of the judiciary" (zit. nach Weintraub 1972, S. 8).

Damit ist eine tiefgreifende Kritik an der Hobson-Entscheidung formuliert. Tatsächlich aber scheint diese Entscheidung weit weniger Auswirkungen in der Praxis gehabt zu haben, als man ihrer Formulierung entnehmen möchte. Hall beschreibt die Auswirkungen dieses Urteils:

"Heterogenous grouping would have been the inevitable - though unintended - result if the circuit court of appeals had not worked the miracle of affirming Wright's district court order and at the same time cutting the substance out of his tracking degree. While upholding his rulings on Washington's tracking scheme, it limited their applicability to the system as it operated up to 1968. Local school officials could continue to track on the basis of a testing program, but they could not do so if the new system bore too close a programmatic resemblance to the system Wright had ordered stopped. ... Washington schools continue to track as usual, but with different lines on the charts and different labels on all the little boxes. Education in Washington is no better than it was, but it is doubtful that the alternative implicitly settled on by Wright would have improved the situation much" (Hall 1974, S. 36).

Es muß als fraglich angesehen werden, ob Schule, und ganz besonders eine Einheitsschule, heute überhaupt noch sinnvoll arbeiten kann ohne klare Differenzierungsmöglichkeiten.

"A challenge to tracking... goes to the heart of the educational enterprises. Tracking decisions - unlike special education assignments - reach all students. ... For that reason, a general objection to tracking readily converts into an attack on any educational practice which rewards some students while punishing others... A challenge to tracking on grounds that it impairs equality of educational opportunity may well be a disguised demand that schools eliminate disparities between student outcomes. The difficulty with that demand is simply that it cannot be accomplished through any educationally sound and administratively feasible remedy presently available" (Kirp 1974, S. 30).

Während der Feststellung Kirps durchaus zuzustimmen ist, muß doch festgehalten werden, daß es dem Gericht in Hobson weniger um Tracking als Prinzip ging, als vielmehr um Tracking als einer Form von Rassendiskrimination und Verweigerung von gleichen Bildungschancen für Kinder aus armen und schwarzen Familien, was verfassungsrechtlich nicht aufrechterhalten werden kann.

Das wirft ein interessantes Schlaglicht auf organisatorische Differenzierungsvorstellungen - wie z.B. bei Deno besprochen -, die sich an Flexibilität eher als an "Schienen" ("tracks") orientieren. Diese Konzeptionen ermöglichen notwendige organisatorische Differenzierung, ohne sich in verfassungsrechtliche Problemstellung zu verwickeln. Sie werden sich stärker auf Ressourcen

beziehen, die notwendig sind, um bei verschiedenen Kindern bestimmte Lernerfolge zu erzielen und weniger auf Problemdelegation abzielen. Damit wird der traditionelle Rahmen der Gruppierung nach Lernfähigkeit organisationstheoretisch durchbrochen zugunsten der Vorstellung, daß verschiedene Kinder immer auch nach unterschiedlicher Förderung verlangen und dies auch bei vergleichbarer Intelligenz.

3.4. Organisationsaspekt

Labeling, wie es hier besprochen wird, findet in der Schule statt. Es muß darum auch der Einfluß, den die Schule als soziale Organisation auf Klassifikations- und Labeling-mechanismen hat, betrachtet werden. Zur Reflexion dieses Einflusses reicht die Opfertheorie interaktionalistischer Ansätze nicht aus. Die beliebte Vorstellung, daß Definitionen Devianz erzeugen, bzw. die Vorstellung vom Gegensatz Definierter ("victim") und Definierer ("victimizer"), erklärt nur einen Teil des Labelingprozesses. Innerhalb dieses Vorstellungsnetzes wird der Anlaß (Abweichung), auf den die Organisation durch Zuschreibung reagiert, zu einem wesentlich vernachlässigten Faktor. Die Zuschreibung durch die Organisation wird dadurch grundlos, der Träger des Labels in moralischen Begriffen als Opfer beschreibbar. Primäre und sekundäre Abweichung werden voneinander getrennt und letztere in den Mittelpunkt interaktionaler Betrachtung gestellt. Die Relativität der verwendeten Definitionen wird zur weiteren Begründung der Opfervorstellung.

Als Institution hat Schule einen Auftrag zu erfüllen.
Ihre Finanzierung ist an "Produktion" gebunden:

"Competition for scarce resources by regulatory bodies, which must justify their work to funding agencies, leads to an 'efficiency', or 'production' conception of client management. Professional skills and legal abstractions in this context are exercised only within the framework of precise organizational limits and objectives. The need for coordinated action among participants to maximize production generates a control structure in which symbiotic relationships and mental benefits conduce to routinization of organizational goals. This exchange order involves negotiated relationships both among controllers and between control agents and population-at-risk" (Davis 1972, S. 464).

Für die Schule bedeutet das, daß jedes produktionsstörende Verhalten zu Konflikten zwischen seinem Verursacher und der Organisation Schule, der er angehört (Schulpflicht!) führt. Das heißt auch, daß Schule auf solches Verhalten, erreicht es erst einmal eine bestimmte Problemebene, reagieren muß, und zwar im Sinne von Konfliktlösung. Man könnte hier vielleicht von einer Primärreaktion auf Abweichung von Organisationsnormen sprechen. Da es aber keine Konfliktlösung gibt, die nicht auch negative Konsequenzen hätte, kann "schlechte" Konfliktlösung das Konfliktpotential, das abgebaut werden sollte, sogar noch erhöhen, während funktionale Konfliktlösung das Konfliktpotential reduziert. Man könnte hier von Sekundärreaktion sprechen. Dabei läßt sich noch einmal unterscheiden zwischen Konsequenzen für die Organisation und Konsequenzen für das Individuum oder die Individuen innerhalb der Organisation, deren Wirkungsrichtungen durchaus nicht identisch sein müssen. Es muß gesehen werden, daß im Rahmen der Ziele und Zwecke, die eine Organisation erfüllt, die Interessen und Bedürfnisse der Organisation, der in ihr Arbeitenden und derer, die in ihr eine Leistung erhalten, in Konflikt zueinander stehen können.

"Finally the needs of the institution can supersede the needs of the children and youth it purports to serve... To guarantee accomplishment of the objective (der Institution, d.V.), some control system is necessary. A major way of controlling organizational operations is to develop standardized and efficient procedures. It is this need for control and for the development of standardized procedures that makes organizations fundamentally conservative places that resist change. Organizational demands for efficiency and standardization lead to what has been called 'the bureaucratization of deviance'" (Hobbs 1975, S. 134).

Auf Entscheidungs- und Planungsprozesse eingehend, betrachten Abeson & Zettel die Bedeutung formalisierter Verfahrensweisen ("policies") in der Public School:

"... virtually every decision made in a public school setting is controlled by policy. For example, policy leads to definition of those children who are eligible to participate in programs; it defines the services to be provided; it leads to specification of the nature and quantity of personnel to be made available for the delivery of services to eligible children; and finally it provides for the availability of resources such as dollars, space, and time to allow the above responsibilities to be implemented. Public policy also serves to provide for the stability, consistency, and continuity of program operations over time and throughout individual agencies" (Abeson & Zettel 1977, S. 116).

Offensichtlich werden durch Formalisierung von Entscheidungen bestimmte Organisationsbedürfnisse befriedigt. Sie können als Kontroll-, Legitimations- und Planungsbedürfnisse beschrieben werden. Mit der Kontrollausübung werden Funktionsnormen aufrechterhalten, individuelle Abweichungen werden sanktioniert, wenn sie bestimmte Toleranzbreiten überschreiten. Diese kritische Funktion der Kontrollausübung legitimiert sich durch ihre Objektivierung in formalisierten Verfahrensweisen. Das wird vor allem dann wichtig, wenn die Betroffenen mit getroffenen Entscheidungen nicht übereinstimmen, evtl. gerichtliche Klärung anstreben. So kann gesagt werden, daß gerade die vielfachen Gerichtsverfahren zur Überprüfung schulischer Klassifikations-

maßnahmen die Formalisierungstendenzen bezüglich der Gleichbehandlung der Betroffenen (Equal Protection) verstärkt wie auch darin begründete Rechtfertigungen der Maßnahmen und Entscheidungen erleichtert.

Planung ist das andere wesentliche Anliegen komplexer Organisationen.

"Der Planungsgedanke ist die vielleicht konsequenteste Ausformung der Verselbständigung der ökonomischen Funktion, nämlich der Möglichkeit, die Entscheidung über die Befriedigung von Bedürfnissen auf die Zukunft zu verlegen und doch schon gegenwärtig sicherzustellen" (Luhmann 1970, S. 223). Planung und Programmierung schließen sich zusammen. An Konditionen gebundene Programme lassen sich leichter mit Planung verbinden als Zweckprogramme, die sich an Input-Output-Relationen orientieren.

"An sich läge es nahe zu erwarten, daß Hilfe zum Zweck organisierten Handelns gemacht und dann als Richtschnur für die Auswahl von Mitteln verwandt würde. Demgegenüber bietet jedoch die konditionale Programmierung über festgelegte Auslösebedingungen des Handelns wesentliche indirekte Vorteile der Technisierung, Entscheidungsentlastung, zentralen Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit des Handelns. Vor allem hängen die Juridifizierung von Hilfsansprüchen und das rechtsstaatliche Prinzip der Gleichheit an konditionaler Programmierung und werden bei reinem Zweckdenken unterlaufen. Daher wird auch Hilfe weitgehend in der Form programmiert, daß immer wenn im voraus spezifizierte Bedingungen vorliegen, im voraus spezifizierte oder doch umgrenzte Leistungen gewährt werden" (Luhmann 1975, S. 143).

Im Konflikt zwischen Zweck und Planung zeigt sich die ganze Problematik sonderpädagogischer Praxis und Reflexion. Der naheliegende Zweck der Förderung und weitestgehenden Integration tritt zurück hinter die Planungsnotwendigkeit der Organisation. Hier wird dieser Konflikt diskutiert als Erforderlichkeit oder Verzichtbarkeit von Klassifikationen.

3.5. Sind Klassifikationen vermeidbar?

Die Problematik des Gebrauchs von Kategorien wurde im Verlauf der Darstellung auch in anderen Kapiteln immer wieder sichtbar. Reynolds & Balow fassen die Problematik aus der Sicht pädagogischer Praxis zusammen:

"(a) There is a tendency to stereotype or to ascribe characteristics of a group to individuals. The practice, crude at best, is frequently in error and prejudicial to the interests of the individuals. (b) The category labels tend to become stigmatic and to be attached indelibly to the individuals, often resulting in scapegoating. Sometimes the child's label becomes an excuse for poor educational programs. (c) People who work with exceptional children may associate the categories with negative expectations and then carry them into their relationship with the children and into curriculum planning. A degree of diagenetic or prophecy fulfilling inadequacy in the child's development may result. (d) An assumption is made frequently about an easy isomorphism between categorical and educational classifications. For example, it may be assumed that all partially sighted children should read expanded print - which just is not so - or that because a child is 'mentally retarded' he should get the 'primary life needs' curriculum - again, not necessarily so" (Reynolds & Balow 1972, S. 357).

Niclas Hobbs, der 1975 die Ergebnisse des "Project on Classification of Exceptional Children", an dem fast 300 der prominentesten amerikanischen Sonderpädagogen mitarbeiteten, darstellte, befürwortet die Weiterverwendung von Kategorien. Der Titel des Berichts "The futures of children" zeigt die Bedeutung, die er der Klassifikationsfrage beimißt. Aus dieser bedeutenden Arbeit einige Zitate, die Bedeutung und Komplexität des Problems beschreiben:

"Children who are categorized and labeled as different may be permanently stigmatized, rejected by adults and other children, and excluded from opportunities essential for their full and healthy development. Yet categorization is necessary to open doors to opportunity: to get help for a child, to write legislation, to appropriate funds, to design service programs, to evaluate outcomes, to conduct research, even to communicate about the problems of the exceptional child."

"Children may be assigned to inferior educational programs for years, deprived of their liberty through commitment to an institution, or even sterilized on the basis of inadequate diagnostic procedures, with little or no consideration of due process. Yet we have the knowledge needed to evaluate children with reasonable accuracy, to provide suitable programs for them, and guarantee them recognized due-process requirements."

"Large numbers of minority-group children - Chicanos, Puerto Ricans, Blacks, Appalachian whites - have been inaccurately classified as mentally retarded on the basis of inappropriate intelligence tests, placed in special classes or programs where stimulation and learning opportunities are inadequate, and stigmatized. Yet these children often do need special assistance to manifest and sharpen their unappreciated competences. Improved classification procedures could increase their chances of getting needed services."

"Classification of a child can lead to his commitment to an institution that defines and confirms him as delinquent, blind, retarded, or emotionally disturbed. The institution may evoke behavior appropriate to his label, thus making him more inclined to crime, less reliant than he could be on residual vision, less bright than his talents promise, more disturbed than he would be in a normal setting. Yet families and communities are not equipped to sustain or contain some children; families require relief, and the child itself may need the protection and specialized services of an institution and the opportunity it presents for instruction and treatment on a twenty-four-hour basis."

"We have a multiplicity of categorical legislative programs for all kinds of exceptional children. Yet the child who is multiply handicapped, who does not fit into a neat category, may have the most difficulty in getting special assistance" (Hobbs 1975, S. 3 ff).

Die Argumentation zeigt nicht Begeisterung für die Verwendung von Klassifikationen. Die Aussagestruktur zeigt eine Anerkennung der Kritik, der ein halbherziges "yet", die positive-Funktion von Kategorien entgegengestellt wird, Vorteile für Gesetzgebung, Verwaltung, Kontrolle und Finanzierung von Programmen, die aus der Verwendung von Kategorien resultieren, werden mit Folgeproblemen der Kategorienverwendung verglichen:

"... categories impede program planning for individual exceptional children by erecting artificial boundaries between programs, obscuring individual differences, inhibiting decision making by people closest to the problem, discouraging early return of children to regular classrooms, harming children directly by labeling and stigmatizing, and denying services to children with multiple handicaps and to other children who do not fall into neat categories" (a.a.O., S. 182).

Hobbs bietet einen realistischen Überblick über Vor-, Nachteile und Notwendigkeit von Kategorien an. Aus der Anerkennung dieser Notwendigkeit und der gleichzeitig kritischen Gewichtung der Kategorienverwendung ergibt sich die Forderung nach einer Verbesserung derselben, bzw. die Forderung, die schädlichen Auswirkungen der Kategorienverwendung zu reduzieren:

"To reduce harmful effects of categories and labels on exceptional children, we offer five sets of recommendations. They call for (1) improvements in classification systems, (2) some constraints on the use of psychological tests, (3) improvements in procedures for early identification of children of developmental risk, (4) some safeguards in the use of records, and (5) attention to due process in classifying and placing exceptional children" (a.a.O., S. 232 f).

Viele Anregungen, die Hobbs gibt, wurden in P.L. 94-142 verwirklicht und bedürfen darum keiner weiteren Besprechung an dieser Stelle. Die Kritik an Grobkategorien mündet in der Forderung nach Klassifikationen, die direkt auf Interventionen in "as-near-as-normal settings" hinweisen.

3.6. "System of multicultural pluralistic assessment" (SOMPA)

Mercer (1975) stellt als Alternative zum klinischen Klassifikationsansatz eine Sozialsystemperspektive vor, die sie als "system of multicultural pluralistic assessment" (SOMPA) bezeichnet. Sie geht aus von einer Betrachtung der "melting pot"-Funktion der amerikanischen Gesellschaft und sieht die dadurch erreichte Amerikanisierung, die sie als monokulturell kritisiert, durch Klassifikationsprozesse, in denen Normalität und Abweichung definiert werden, unterstützt.

Während die "clinical perspective", in der Normalität eine statistische Größe ist, Normabweichung als pathologisch versteht, und Behandlung sich aus der ätiologischen Analyse ergibt, konzentriert sich die "social system perspective" auf die Rollenübernahmen innerhalb eines sozialen Systems. Behinderung bedeutet in diesem Sinne für sozial benachteiligte Kinder und Kinder der ethnischen Minderheiten meist nur Behinderung im Rahmen der Schule, nicht im weiteren Rahmen ihres Lebensbereichs, wo es die in seinem originären Sozialsystem normalen Rollen durchaus übernehmen kann. Darin sieht Mercer das Kernproblem:

"..., when deviance is perceived as individual pathology, social action tends to center upon changing the individual or, that failing, removing him from participation in society. Prevention and cure become the primary social goals. Seldom considered are the alternative possibilities of redefining his behavior by modifying the norms of the social system or of attempting to locate the individual in the structure of social systems" (Mercer 1965, S. 20).

Abweichung ist also kein Wesensmerkmal des Individuums, sondern wesentlich verbunden mit den Normen des jeweiligen Systems.

Was in der Schule als Mental Retardation bezeichnet wird, mag im anderen Sozialsystem durchaus anders bewertet werden.

Aus dieser Analyse des Zusammenhangs von Klassifikation und Sozialsystem ergibt sich die Forderung nach einem "system of multicultural pluralistic assessment" mit vier Elementen.

- "Adaptive behavior inventory for children" (ABIC)
Mercer berichtet von der Arbeit an diesem Instrument, das die Erfolge des Kindes in der Erlernung von altersgemäßen Rollen in seinem weiteren sozialen Umfeld erfassen soll.
- "Health history and impairment inventories"
- "Sociocultural modality index": Das soziale Milieu wird erfaßt und in einen Index umgerechnet. "This measure will be the basis for developing multiple normative frameworks within which the performance of a child can be interpreted" (Mercer 1975, S.118).
- "Individualized evaluation of the child": Erfassung des allgemeinen Begabungsstandes durch Intelligenztest und Erfassung der motorischen Koordination.

Die Betonung wird von der Diagnose auf die Prognose verlegt: "... pluralistic assessment would make it possible to distinguish between individual subnormality and cultural difference and would alleviate some of the monocultural biases resulting from exclusive reliance on standard, prognostic norms" (a.a.O., S. 121).

Beurteilung

Die ansonsten wissenschaftlich geschätzte Arbeit Mercers bedarf in diesem Punkt einer Kritik. Aus einer treffenden Sicht von Schule kommt Mercer unvermittelt und unreflektiert bezüglich Erwünschtheit und Möglichkeit zu Forderungen, gegen die kaum argumentiert werden kann - aus dieser Sicht -, die aber bezüglich Funktions- und Verfahrensweise der Institution Schule als unreflektiert erscheinen.

Mercer diskutiert nicht, warum es notwendig in der Schule Erwartungen und Normen gibt, die der institutionellen Logik durchaus entsprechen, sondern meint, und eben dies ist die Simplifizierung, diese durch einen Sozialmilieuindex umgehen zu können. Während es als fraglich erscheinen muß, ob sich ein einigermaßen zuverlässiges Adaptive Behavior Inventory erstellen ließe, das tatsächlich die gesamte soziale Umwelt des Kindes erfassen könnte, wie vorgeschlagen, ist beim Sozialmilieuindex eher noch größere Vorsicht geboten.

Die Verrechnung von soziokultureller Benachteiligung und ermitteltem Intelligenzquotient auf eine vermutlich positivere Prognose ist nicht nur rechnerisch problematisch. Soll etwa angenommene ungünstige Wohngegend durch potentielle IQ Punkte hochgerechnet werden? Wie würde das das aktuelle Problem des Kindes in der Schule lösen? Hinsichtlich der notwendigen Förderung des Kindes wird nichts ausgesagt, aber bezogen auf Accountabilityforderungen werden positive Prognosen gesetzt, die vermutlich nicht erfüllt werden können. Das SOMPA-Modell trägt somit nichts bei, um die Differenz zwischen schulischen Erwartungen, die weitgehend in der schulischen Funktion begründet sind, und aktueller schulischer Leistung soziokulturell benachteiligter Kinder zu verringern. Es setzt die Schule möglicherweise in Konflikt zu Chancengleichheitsforderungen, die ihre Legitimationsbasis zerstören kann.

Verallgemeinernd auf die gesamte Labelingdiskussion kann an diesem Beispiel gesehen werden, wie durch Bezug auf statistische Vorgaben, Vergleich der Prozentanteile von Bevölkerungsgröße und Anteil an Sonderklassen das medizinisch-statistische Klassifikationsmodell kritisiert und ohne Bezug auf gesellschaftlich vorgegebene schulische Funktion und institutionelle Vorgaben die Abkehr von Kategorien verlangt wird. Nicht übersehen darf die Kritik hier, daß die gesellschaftlichen Erwartungen an die Schule durchaus widersprüchlich etwa im Sinne von

Chancengleichheit und Leistungsforderung sind. Die interaktionistische Fokussierung der Wirkungen sozialer Prozesse auf das Individuum blendet die Kehrseite der Medaille aus, nämlich die institutionelle Notwendigkeit, funktionsbeeinträchtigende Konflikte im Rahmen ihrer Funktionsvorgabe und im Rahmen ihrer organisatorischen Möglichkeiten zu lösen. Damit endet sie notwendig in Vorwürfen gegen die Institutionen.

Gallagher spricht von einem "pseudo issue, to label or not to label" (Gallagher 1972, S. 528). Klassifikation ist in der Mehrzahl aller Fälle der erste Schritt zur Bereitstellung zusätzlicher Hilfe und Förderung, die dringend angezeigt ist. Dabei sind die negativen Auswirkungen des Labels auf das Kind und seine Familie ebenso zu sehen, wie die Tatsache des überproportionalen Anteils sozial benachteiligter Kinder. Aber dies hat eben auch eine mitzubedenkende andere Seite:

"Instead of becoming preoccupied solely with labels and stigma, we might do well to look at the other side of the coin and ask what effects delayed placement has on the personality development of the child, the status he acquires among his regular class peers, and the pressures placed on his family. In all justice, we cannot close our eyes to the fact that the retarded child in the regular class can be and frequently is labelled by his peers in much the same way as children in special classes" (Goldstein 1963, S. 12 u. 53).

Die Frage bleibt ungelöst: "...we do not know what would have happened if they had not been labeled" (Gallagher 1972, S. 528). Anders formuliert: Die Kritisierbarkeit einer Lösung sagt noch nichts aus über die Qualität ihrer Alternative, wenn man erwarten kann, daß jede Lösung spezifische Folgeprobleme produzieren wird. Die Folge des Nichtklassifizierens aber könnte bedeuten, daß Fördermöglichkeiten sowie die sie voraussetzenden finanziellen Mittel nicht bereitgestellt würden. Die kritische Frage des Intelligenzquotienten bei den Klassifikationsentscheidungen muß als Feststellung des aktuellen Standes mit relativem

Prognosewert für den weiteren Schulerfolg verstanden werden. Die Rechtfertigung dauerhafter Sonderbeschulung bei "mildly handicapped" Kindern kann der IQ-Test nicht leisten, und darin scheint der Kern des Mißverständnisses zu liegen.

3.7. Kategoriale Finanzierung

Die Ausdifferenzierung und der Ausbau sonderpädagogischer Systeme erfolgte entlang ihrer Bindung an kategoriale Finanzierungsmodelle. Die gesetzgeberische Anerkennung der verschiedenen Behinderungskategorien war zugleich die Anerkennung einer Notwendigkeit besonderer Hilfen für die betroffenen Kinder. Die Ausdifferenzierung dieser Kategorien (ursprünglich Sinnes- und Geistigbehinderung) führte zu Grenz- und Definitionsproblemen, die sich im Begriff Learning Disability beispielhaft zeigen. Die anfangs relativ klar faßbaren Behinderungskategorien wurden ausgedehnt in den Bereich, in dem Kinder im Rahmen des Regelunterrichts erfolglos blieben. Damit und mit dem Aufkommen sozialwissenschaftlicher Sichtweisen verbunden wurde die Frage aufgenommen, ob diese Schulschwierigkeiten primär in der Behinderung dieser Kinder oder im Arrangement schulischer Lernbedingungen begründet sind. Gleichzeitig mit der Verschiebung des Analyseaspektes wurden, begündet in der gesetzgeberischen Anerkennung ausdifferenzierter Behinderungskategorien, sonderpädagogische Einrichtungen auf allen Ebenen aufgebaut. Mit dem quantitativen Aufbau solcher Einrichtungen wurde die Möglichkeit einer qualitativen Kritik der Sonderpädagogik geöffnet. Diese Kritik konzentrierte sich einerseits auf die Kategorienverwendung und ihre negativen Folgen für das individuelle Kind, aus schulorganisatorischer Sicht aber auf die Selektion dieser Kinder aus dem Regelsystem.

Organisationstheoretisch zeigt sich allerdings eine nur schwer aufzulösende Verbindung von Planung, Finanzierung, Kontrolle und Kategorien. Immer noch werden die Schulsysteme in der Aufrechterhaltung der Klassifikationspraxis durch zusätzliche finanzielle Mittel bestärkt, deren Verwendung

eben kategorial überprüfbar ist.

P.L. 94-142 bleibt dieser Praxis weitgehend treu. Das kategoriale Finanzierungsmodell wird insofern übernommen, als nur Finanzmittel für als behindert klassifizierte Kinder ausgeschüttet werden. Es verändert diese Praxis insofern, als der ausgeschüttete Betrag für alle Behinderungen gleich bleibt.

"The law set forth the definitional boundaries for determining who is to be considered handicapped and dictated a time schedule for schools to comply with the Act. Here is an excellent example of a controlling agency (schools) being influenced by an external force (the federal government) as to who their clients are to be, how they are to be treated, and even when treatment should commence... this mandate can do nothing but add to the existing problems of role ambiguity and put an additional strain on the precarious financial situation of the schools" (Burbach 1981, S. 373)

Finanzierung wird an Kriterien gebunden. In P.L. 94-142 wird ein Finanzierungsmodell verfolgt, das die "average per pupil expenditure" zu einem bestimmten Prozentsatz, den die Bundesregierung in ihrem Haushalt festlegt, mit den im jeweiligen Bundesstaat als behindert identifizierten und geförderten Kinder multipliziert (SEC. 611).

Des weiteren wird in SEC. 614 für die Verwendung föderativer Gelder festgelegt:

"(2)(B) Federal funds expended by local educational agencies and intermediate educational units for programs under this part (i) shall be used to pay only the excess costs directly attributable to the education of handicapped children, and (ii) shall be used to supplement and, to the extent practicable, increase the level of State and local funds expended for the education of handicapped children, and in no case to supplant such State and local funds..."

Der Bundesanteil für die Finanzierung von P.L. 94-142 besteht also aus einer prozentualen Schülerdurchschnittskostenbeteiligung für die Beschulung der behinderten

Kinder, der nur für Kosten verwendet werden darf, die höher sind, als die Durchschnittskosten pro Regelschüler. Der hierfür angestrebte und im Gesetz genannte Bundesanteil von 40 % wurde nie erreicht. Die Finanzierung ist an die Klassifikation "behindert" gebunden." Reynolds kritisiert diese Praxis:

"We are investing our money and energies in learning disabilities after the fact; that is, when the children already have experienced long, discouraging periods of serious failure in the schools. We should have intervened earlier, yet we could not because the traditional labeling and funding processes do not serve preventive purposes" (Reynolds 1979, S. 4).

Reynolds äußert eine wichtige Kritik an der Finanzierungsformel von P.L. 94 - 142 und fordert Möglichkeiten für flexible, frühe und schnelle Maßnahmen präventiven Charakters. Das wäre nur bei einer Finanzierungsform möglich, die sich nicht an Ausgaben pro Schüler orientiert.

"We should shift attention away from the individual child as the funding unit. Emphasis on the labeled individual as funding unit leads to the "bounty hunt" and enclave mentality by which you get more money for waiting for lots of casualties and then segregating them. Instead, special education funding should move either to personnel or to programmatic units. We must relocate the triggering mechanism on special education dollar flow to a unit other than child-in-label-category so that special educators can be deployed in preventive as well as remedial/compensatory functions and strong support systems can be created for exceptional students wherever they are served" (a.a.O., S. 7 f).

Ein Finanzierungsmodell, das sich an Programmen anstelle der Anzahl von "child-in-label-category" orientiert, ist die Voraussetzung für Prävention, sowie für die Flexibilität, wie sie in den Strukturmodellen von Reynolds and Deno gefordert werden.

Einen Nachteil der "per pupil cost" Orientierung kann auch Reynolds Vorschlag der Programm- oder Personalfinanzierung nicht ausschließen. Qualitative Kontrollmöglichkeiten sind nicht eingeschlossen. Beide Modelle finanzieren quantitativ und lassen den Schulsystemen große Variationsbreite für die tatsächliche Verwendung der Gelder. Wie groß der Anteil ist, der für direkte Unterrichtung, Screening, präventive Maßnahmen, Materialien, Elternbeteiligung, Lehrerberatung etc. ausgegeben wird, wird nicht angegeben. Das könnte auch dem Prinzip der verwaltungsmäßigen Einfachheit widersprechen. Der Wechsel von Finanzierung nach Kindklassifikation auf Programmklassifikation hätte neben dem Vorteil größerer Flexibilität auch den Vorteil, daß er im Bereich der "mild handicaps" Grenzziehungsprobleme zwischen den Einzelkategorien verringern könnte.

Die Forderung nach einem "generic special education teacher" wird an dieser Stelle erhoben. Lilly schlägt eine Verschmelzung der drei Bereiche Learning Disability, Emotional Disturbance and Educable Mental Retardation vor:

"This is not to say that these three conditions are identical, only that they are manifest in a like manner in the schools. This is not to say that a search for causes of conditions is fruitless, only that it can be, more often than not, of limited value to educators in dealing with problems of learning and social behavior... the noncategorical approach submits that organization of teaching is more important than sorting of learners..." (Lilly 1977, S. 119).

Es ist fraglich, inwieweit ein fusioniertes Label, wie Lilly vorschlägt, die quantitative Orientierung der Finanzierung und ihre Problematik durchbrechen kann. "Accounting systems tend to keep children categorical and segregated, with labels affixed to them" (Hobbs 1975, S. 261). Auch ein fusioniertes Label wird letztlich zu den gleichen oder ähnlichen Stigmatisierungsfolgen führen wie die zuvor verwendeten Einzelkategorien, wenn der Neuheitseffekt verflogen ist. Die präventiven Möglichkeiten, die mit einem fusionierten Label verbunden sein könnten, insbe-

sondere auch die größere Flexibilität, wären allerdings ein Vorteil.

Reynolds macht auf einen zusätzlichen Punkt aufmerksam, wenn er eine weitere Begründung anführt, warum Finanzierungspläne sich an Schulsystemen und nicht an klinischer Kindidentifikation orientieren sollen.

"For example, if a large city school shows a high percentage of children in difficulty, we should advocate something like an "IEP" for the whole school. This approach would channel special education money on the basis of needs identified at systems level" (Reynolds 1979, S. 7).

4. DER BEGRIFF "MAINSTREAMING"

Auf eine weitgreifende Literaturverarbeitung verschiedener Mainstreamingbegriffe wurde verzichtet, weil das, was unter dem komplexen Begriff Mainstreaming verstanden wird, ausreichend aus dem im nachfolgenden Kapitel besprochenen Gesetz hervorgeht. Der Mainstreamingbegriff wird oft entweder mit Integration gleichgesetzt oder idealistisch überfrachtet. Zum Begriffsverständnis von Mainstreaming ist es notwendig, zu differenzieren zwischen integrativer Beschulung (Art und Ausmaß) und den Formen ihrer Durchführung, was neben Diagnostik und Förderprogrammen die begleitenden schulorganisatorischen Maßnahmen einschließt. Die verwendete CEC-Beschreibung von Mainstreaming weist gegenüber anderen Begriffsfassungen den Vorteil auf, daß sie antithetisch gegliedert ist. Das entspricht dem Grundanliegen dieser Arbeit, nämlich der Frage nach Folgeproblemen von Konzeptionen, Vorgehens- und Verfahrensweisen. In der antithetischen Fassung des Mainstreamingbegriffs deutet sich an, daß es eine Spannung zwischen den individuellen Bedürfnissen der behinderten Kinder in der Schule und den Organisationsinteressen der Schule geben kann.

Die Darstellung des Mainstreamingbegriffs wird ergänzt durch eine kritische Besprechung des Normalisierungsprinzips. Die Zusammenhänge sind offensichtlich. Vom Normalisierungsprinzip her, der Forderung nach einer Umwelt, auch für Behinderte, die so "normal" wie möglich ist, konnte die schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher begründet werden. Die grundlegende Frage, ob die sondernden Maßnahmen, der Ausschluß oder teilweise Ausschluß aus der normalen Umwelt nicht aus dem Scheitern der Behinderten an dieser Umwelt erklärt werden kann, wird konterkariert durch die Frage, ob diese Sonderung nicht weiter geht als notwendig.

Zwischen diesen Fragepolen muß das Normalisierungsprinzip diskutiert werden. Die Notwendigkeit besonderer Maßnahmen wird nicht bestritten. Problematisch ist die Frage, inwieweit diese eine Sonderung verlangen, bzw. innerhalb der normalen Umwelt realisiert werden können. Daß diese Frage - sie formuliert zugleich das Mainstreamingproblem hinsichtlich integrativer Beschulung - nicht unabhängig von gesellschaftlichen Wertvorgaben (Devianzvorstellungen) gestellt werden kann, wird deutlich.

Betrachtet man die geschichtliche Entwicklung der amerikanischen Sonderpädagogik, so zeigt sich auch dort eine Entwicklung von der totalen Vernachlässigung behinderter Kinder hin zu gesonderten Schulen und Heimen, dann eine erhebliche quantitative Ausweitung der Sonderpädagogik ab 1945, und ungefähr 1970 beginnend die Mainstreamingperiode, eine zunehmende Tendenz zu inklusiveren Arrangements in der Erziehung behinderter Kinder (vgl. Reynolds 1975, S. 3 ff). Obgleich P.L. 94-142 den Begriff Mainstreaming nicht verwendet oder erwähnt, wird das Gesetz doch weitgehend als rechtliche Ausformulierung dieses Gedankens verstanden. Beide werden miteinander identifiziert. Den der Soziologie entlehnten Begriff Mainstreaming ersetzt das Gesetz durch die Forderung nach dem "least restrictive environment". Die andere als Mainstreamingforderung verstandene Formulierung findet sich in Section 612: "... to assure that, to the maximum extent appropriate, handicapped children..., are educated with children who are not handicapped."

Wesentlichen Einfluß auf den Mainstreaminggedanken hatte auch das aus Skandinavien übernommene Normalisierungsprinzip 5) das ebenfalls in diesem Zusammenhang besprochen wird.

5) Auf die Problematik der Übernahme eines skandinavischen Modells in den Vereinigten Staaten, ohne dabei die völlig unterschiedlichen sozio-ökonomischen Grundlagen beider Gesellschaftssysteme mitzureflektieren, weisen Linton & Juul (1980, S. 436) hin.

4.1. Mainstreaming

Der Vielzahl vorhandener Begriffsbeschreibungen kann hier nicht Rechnung getragen werden. Birch (1974, S. 88 ff) beschreibt in zehn Punkten Schlüssel-faktoren, die sich in der Mainstreamingpraxis als wichtig erwiesen haben. Hier soll allerdings stärker auf die theoretische Fassung des Begriffs eingegangen werden. Als Beispiel Beery:

"Philosophically, to me mainstreaming means the valuing of human differences. It means that everyone is a teacher and that everyone is a learner... Programmatically, to me mainstreaming means a continuum of services with a conscious, monitored thrust to include everyone as much as possible (in terms of each person's welfare) with everyone else" (Beery, 1975, S.339).

Inhaltlich ist damit wenig gesagt, wenn nämlich jeder ein Lehrer und ein Lernender ist, dann gibt es so trennbare Rollen gar nicht und Schule könnte nur als Paradox beschrieben werden. Philosophisch gesehen - in Amerika darf man diesen Begriff ja etwas freier verwenden - ist die persönliche Meinung des Autors also, daß Mainstreaming in sich widersprüchlich ist. Programmatisch gesehen geht seine Meinung über die Konzeptionen von Reynolds und Deno, außer der Einführung des nicht sehr klaren Begriffs persönlicher Wohlfahrt nicht hinaus. Exemplarisch zeigt sich hier, wie in einer humanistischen Wolke - und nicht nur hier - die Integrationsdiskussion verhindert wird.

Aufschlußreicher die Ausführungen von Kaufman u.a.:

"Mainstreaming refers to the temporal, instructional and social integration of eligible exceptional children with normal peers, based on an ongoing, individually determined,

educational planning and programming process and requires clarification among regular and special education administrative, individual and supportive personnel." (Kaufman u.a. 1975, S. 40 f).

Mainstreaming, nach dieser Definition, umfaßt drei Bereiche:

- Integration (zeitliche, unterrichtliche, soziale);
- Feststellung der individuellen Bedürfnisse des Schülers ("educational planning") und Aufstellung eines individuellen Förderplanes ("programming");
- Klärung der Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche.

Mainstreaming wird von diesen Autoren als eine komplexe Innovation des Erziehungssystems verstanden, dessen Gelingen wesentlich abhängt von der verantwortlichen Durchführung durch das gesamte Personal.

Während diese Beschreibung eine sinnvolle Aufgliederung verschiedener Aspekte von Mainstreaming anbietet, sagt sie über die Gewichtung der Einzelaspekte nichts aus. Diese praxisnahe Problematik bleibt unbehandelt. Damit kann diese Beschreibung für Zwecke qualitativer Evaluation von Mainstreaming nicht herangezogen werden.

Wohl in Erfahrung früherer und in Erwartung zukünftiger Mißverständnisse dessen, was Mainstreaming ist oder sein soll, und in der Erkenntnis, daß es keine universell gültige Definition von Mainstreaming geben kann, stellte das CEC (Council for Exceptional Children) einige grundlegende Elemente der Mainstreamingpraxis Aspekten gegenüber, die den Mainstreaminggedanken nicht verkörpern oder verzerrten:

"Mainstreaming is:

- providing the most appropriate education for each child in the least restrictive setting.
- looking at the educational needs of children instead of clinical or diagnostic labels such as mentally handicapped, learning disabled, physically handicapped, hearing impaired or gifted.

- looking for and creating alternatives that will help general educators serve children with learning or adjustment problems in the regular setting. Some approaches being used to help achieve this are consulting teachers, methods and material specialists, itinerant teachers and resource teachers.
- uniting the skills of general education and special education so that all children may have equal educational opportunity.

Mainstreaming is not:

- wholesale return of all exceptional children in special classes to regular classes.
- permitting children with special needs to remain in regular classrooms without the support services they need.
- ignoring the need of some children for a more specialized program than can be provided in the general education program.
- less costly than serving children in special self contained classrooms"(CEC. 1975, S. 174).

Diese Begriffsbeschreibung ist auch darum interessant, weil sie andeutet, wie unterschiedlich Mainstreaming verstanden werden kann, bzw. welche nichtintentionierten Zwecke durch den Begriff Mainstreaming gerechtfertigt werden können. Es ist darum unabdingbar, jede Mainstreaming-praxis mit gebotener Skepsis nach beiden Seiten hin zu überprüfen. Betrachtet man die beiden Argumentations-seiten genauer, so basiert die positive Beschreibung auf den Interessen des behinderten oder hochbegabten ("gifted") Kindes, während die Negativbeschreibung die Finanzinteressen der Schule umfaßt. Schule, so könnte man nun sagen, hat ihre Aufgabe darin, auf die Bedürfnisse der Kinder (die Forderung lautet ja des individuellen Kindes) einzugehen. Das ist zunächst nur naiv gedacht. Daß es eine Schulpflicht gibt, zeigt, daß in der Schule auch Interessen durchgesetzt werden, die außerhalb des Bedürfnishorizontes des individuellen Kindes liegen können. Komplexer gedacht muß also angenommen werden, daß verschiedene Interessen miteinander konfliktieren, d.h. positive und negative Elemente werden Verbindungen (Kompromisse) eingehen. Die Annahme hier ist,

daß sich die Organisation Schule externen Forderungen (z.B. Gerichtsentscheidungen, Gesetzen) im Rahmen ihrer Möglichkeiten, die sie teilweise selbst definiert, durch ihre Identität, d.h. durch Grenzen, die sie setzt oder die ihr gesetzt sind, anpaßt oder sich verweigert. D.h., es gibt Verhaltensspielräume, innerhalb deren sich Interessen durchsetzen oder gebrochen werden oder aber Verbindungen eingehen. Das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse des Kindes ist dann ein Interesse, das die Schule, wenn sie effizient sein will, verfolgen muß. Dies aber als den zentralen Orientierungspunkt auszugeben heißt, sich Reflexionsbarrieren aufzubauen, die man danach nur schwer überspringen kann.

4.2. Normalisierung

Normalisierungsbestrebungen wurden von Skandinavien aus in die USA getragen. Die am häufigsten zitierte Begriffsbeschreibung findet sich bei Nirje, der das Normalisierungsprinzip als ein Mittel ansieht, das dem geistig Behinderten gestattet, Errungenschaften und Bedingungen des täglichen Lebens, so wie sie der Masse der übrigen Menschen zur Verfügung stehen, weitgehend zu nutzen (Nirje 1974, S. 34). Eine Beschreibung von Komponenten des Normalisierungsprinzips findet sich in Nirje (1980). Dort weist er darauf hin, daß dieses Prinzip auf alle Behinderten unabhängig von Behinderungsart und Lebensort, anwendbar sei. Nirje warnt jedoch vor überzogenen Erwartungen:

"The application of the normalization principle will not 'make retarded people normal'. But it will make their life conditions as normal as possible, respecting the degrees and complications of the handicap, the training received and needed, and the social competence and maturity acquired and attainable" (Nirje 1980, S. 33 f).

Wenn man diese "as normal as possible" Forderung (Reynolds 1962) in die LRE-Formel übersetzt sieht, so läßt

sich sagen, daß das Normalisierungsprinzip in P.L. 94-142 aufgenommen wurde. Dies wird einer eigenen Kritik zu unterziehen sein.

Normalisierungsvorstellungen sind mit Problemen verbunden, die teilweise bereits mit den Implikationen des Begriffs zusammenhängen, auch wenn diese von ihren Vertretern, wie bei Nirje, aus dem Begriff ausgegrenzt werden. Während Wolfensberger Devianz in der negativen Bewertung eines Unterschiedes begründet sieht (Wolfensberger 1980, S. 8), sehen Zigler & Muenchow gerade hier ein Problem der Normalisierungsbestrebungen: "For some children, normalization may mean a denial of the right to be different or to have special needs... Normalization can mean nonacceptance, an unwillingness to accept a child's blindness" (Zigler & Muenchow 1979, S. 995).

Es sind Extremverständnisse der einen oder anderen Seite, die zur Kritik anstehen. Der Normalisierungsgedanke hat erheblich beigetragen zu einer kritischen Betrachtung von Institutionen, in denen Behinderte oft genug nur verwahrt wurden. Sicherlich hat auch die negative Wertung von Unterschieden (Devianz) dazu geführt, Behinderte noch stärker zu stigmatisieren. Aber oft genug sind dogmatische Positionen wenig hilfreich für die Betroffenen. Wie Hallahan formuliert: "Issues in special education: rarely a case of 'either-or'". (Hallahan 1977)

Throne (1975) akzeptiert das Normalisierungsprinzip als ein Ziel auf das hingearbeitet werden soll. Er stellt allerdings auch die Frage, ob es als Mittel zur Zielerreichung dienen kann. Für ihn deutet die Klassifikation "MR" darauf hin, daß die normale Umwelt eine normale Entwicklung nicht garantieren konnte. Daraus läßt sich schließen, daß normative Maßnahmen (z.B. Normalisierung der Umwelt), die bei 'normalen' Personen gute Wirkung zeigen, vermutlich ineffektiv sind bei Menschen mit Behinderungen.

Deshalb sollten spezialisierte Methoden Vorrang haben gegenüber normativen Maßnahmen, wenn man größten Nutzen für das behinderte Individuum anstrebt. Die Argumentation ist provokant. Formuliert man den Gedanken in den Vokabeln des Individualisierungsprinzips, dann läßt sich fordern: "It is my belief that perhaps in our efforts to better serve mentally retarded persons, we have overlooked the needs of the mentally retarded persons themselves. We have assumed that what is good for us will surely be good for them"(Hendrix 1980, S. 295).

Für den auch hier interessierenden Organisationszusammenhang kann festgestellt werden:

"Normalization radically redefines the social control function of human service agencies. Therefore, administrators and direct service staff often react to normalization as if their work paradigm, their construction of a human service reality was under assault" (McCord 1982, S. 251).

Das ist nun gewiß nur die halbe Wahrheit, denn die "subjektive" Einschätzung der "Kontrolleure" spiegelt die gesellschaftliche Realität wieder. Im PARC Prozeß erklärte der Superintendent von Pennsylvania:

"As to the future, we would like to anticipate the day when Pennhurst would not need to exist, that the needs of all citizens with retarded behavior could be met within the community setting. As I said a number of times, it is not mental retardation per se that requires institution. It is just the lack of alternative resources... I often say that it is not a matter of our people getting ready to return. It is a matter of the community getting ready to take their people back" (zit. nach Ferleger & Boyd 1980, S. 143).

Die argumentative Trennung von Ausführenden und Auftraggebenden würde der Normalisierungsdebatte vielleicht grössere Klarheit geben.

5. THE EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT
OF 1975 (P.L. 94-142) 6)

5.1. Einführende Gedanken

P.L. 94-142 wird häufig als ein revolutionärer Schritt in der amerikanischen Sonderpädagogik verstanden. Für die im Gesetz aufgeführten Begründungen und Ziele trifft dies zu. Betrachtet man hingegen die Entwicklung - und hier insbesondere den Bereich der Rechtsprechung - die zur Verabschiedung von P.L. 94-142 führte, dann erscheint es richtiger, vom "Ende einer stillen Revolution" (Abeson & Zettel 1977) zu sprechen, die 1954 in der Brown v. Board of Education Entscheidung ihren Vorläufer hatte und eine ganze Serie von nachfolgenden Entscheidungen bestimmend beeinflusste. Die Summe der Gerichtsentscheidungen drängte nach einer politischen Lösung im Sinne einer rechtlichen Generalisierung von Verhaltensnormen. Elemente des Gesetzes waren bereits vor 1975 in vielen Bundesstaaten verwirklicht. Neu an diesem Gesetz waren weniger seine Einzelelemente, als vielmehr deren Zusammenfassung zu einem Gesetz und der Versuch der Bindung der Bundesstaaten an dieses Gesetz über Finanzierungshilfen der Bundesregierung. Diese Finanzierungszuweisungen wurden durch ein Netz von Kontrollmechanismen und Kompetenzzuschreibungen mit der Realisierung der Gesetzesforderung verkoppelt. Für die Verwirklichung der gesetzlichen Bestimmungen wurde den Bundesstaaten eine Übergangszeit eingeräumt.

Im Rahmen vorausgegangener Gesetzgebung wird P.L. 94-142 als Ergänzung des "Rehabilitation Act of 1973" (P.L. 93-112) und der "Education Amendments of 1974" (P.L. 93-380) gesehen.

6) Die Registrierung besagt, daß dies das 142. Gesetz ist, das der 94. Kongress verabschiedete und wird an dieser Stelle in den "Records of Congress" oder den "United States Statutes at Large" aufgeführt.

5.2. Begründung und Zielsetzung (SEC.3.)

In der Begründung des Gesetzes werden die voraus-
gegangenen Gerichtsentscheidungen nicht erwähnt.
Dargestellt wird der gegenwärtige Stand der Be-
schulung behinderter Kinder in den Vereinigten Staaten,
Möglichkeiten, die eine fortschrittliche Sonderpäda-
gogik eröffnet, und Widersprüche zwischen Aufgaben
und finanziellen Grenzen auf SEA- und LEA-Ebene.

"(b) The Congress finds that -

- (1) there are more than eight million handicapped children in the United States today;
- (2) the special educational needs of such children are not being fully met;
- (3) more than half of the handicapped children in the United States do not receive appropriate educational services which would enable them to have full equality of opportunity;
- (4) one million of the handicapped children in the United States are excluded entirely from the public school system and will not go through the educational process with their peers;
- (5) there are many handicapped children throughout the United States participating in regular school programs whose handicaps prevent them from having a successful educational experience because their handicaps are undetected;
- (6) because of the lack of adequate services within the public school system, families are often forced to find services outside the public school system, often at great distance from their residence and at their own expense;
- (7) developments in the training of teachers and in diagnostic and instructional procedures and methods have advanced to the point that, given appropriate funding, state and local educational agencies can and will provide effective special education and related services to meet the needs of handicapped children;
- (8) state and local education agencies have a responsibility to provide education for all handicapped children, but present financial resources are inadequate to meet the special educational needs of handicapped children;

and

(9) it is in the national interest that the Federal Government assist state and local efforts to provide programs to meet the educational needs of handicapped children in order to assure equal protection of the law."

Aus dieser Situationsanalyse ergibt sich die Zielsetzung, der Zweck von P.L. 94-142:

"(c) It is the purpose of this Act to assure that all handicapped children have available to them, within the time periods specified..., a free appropriate public education which emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs, to assure that the rights of handicapped children and their parents or guardians are protected, to assist States and localities to provide for the education of all handicapped children, and to assess and assure the effectiveness or efforts to educate handicapped children."

In der Mehrzahl der Veröffentlichungen, wie auch aus dem Gesetzestitel hervorgeht, wird die Forderung nach "free appropriate public education" für alle behinderten Kinder als Kernaussage verstanden. Ausmaß und Bedeutung des Gesetzes wird deutlich aus dem Stand der Erziehung behinderter Kinder in den Vereinigten Staaten zum Zeitpunkt der Gesetzesverabschiedung. Mehr als die Hälfte der 8 Mio. behinderter Kinder erhalten keine oder nur inadäquate Erziehung. "Free appropriate public education" für alle behinderten Kinder wird als Recht dieser Kinder und ihrer Eltern verstanden. Die Einlösung des Gleichheitsgrundsatzes für diese Kinder wird als nationales Interesse beschrieben.

Die weiteren Gesetzesausführungen dienen der Beschreibung von Verfahrens- und Kontrollweisen zur Verwirklichung der, im Gesetz explizierten Zwecke. Zunächst die Beschreibung des Begriffsapparates.

5.3. Begriffsapparat (SEC.4.)

Special Education

"The term 'special education' means specially designed instruction, at no cost to parents or guardians, to meet the unique needs of a handicapped child, including classroom instruction, instruction in physical education, home instruction, and instructions in hospitals and institutions."

Es liegt hier ein sehr weit verstandener Begriff von Sonderpädagogik vor, der auch außerschulische Unterrichtung und Förderung einschließt. Sonderpädagogik als "specially designed instruction" schließt den Theorieaspekt nicht mit ein. Die Unterrichtung wird in dieser Definition betont. Special Education ist eine differentielle Pädagogik, die auf die einzigartigen Erziehungsbedürfnisse des individuellen Kindes eingeht. Die Abgrenzung zur Regelpädagogik ist nur insofern klar, als Special Education auch über den Rahmen der Schule hinaus zum Einsatz kommt.

Related Services

"The term 'related services' means transportation and such developmental, corrective and other supportive services (including speech pathology and audiology, psychological services, physical and occupational therapy, recreation, and medical and counseling services, except that such medical services shall be for diagnostic purposes only) as may be required to assist a handicapped child to benefit from special education, and includes the early identification and assessment of handicapping conditions in children."

Wieder zeigt sich hier der weitgefaßte Begriff einer "free appropriate public education", der nun auch Früherkennung, Bewegungs- und Beschäftigungstherapie, psychologische und medizinisch-diagnostische Dienste, selbst den Freizeitbereich einschließt. Aus der Reihung "special education and related services" (SEC.3.(c))

ließe sich eine Vorrangstellung, besser eine Koordinationsfunktion herauslesen, die der Sonderpädagogik zukommt. Das Problem der Related Services, insbesondere unter Kostenaspekten, darf als völlig ungelöst betrachtet werden.

Auch in diesem Begriff zeigt sich, wie weit die traditionelle Rolle der Schule durch P.L. 94-142 erweitert wurde. Kritisch merkt Cochran an, daß der Begriff zu unspezifisch ist:

"The term 'related services' is indeed too broad. In a very small school division, it poses a tremendous hardship due to the need to go 'outside' for every service due to low incidence of particular needs. The present definition of 'related services' is inadequate because it allows at least arguably, for the inclusion of almost any service that may help the child without regard to cost or the appropriateness of a school system being required to provide the service" (Field hearings on... 1980, S. 20).

Die Kostenimplikationen für die Schulsysteme sind beträchtlich. Beträchtlich ist auch die Verunsicherung, die durch die Unklarheit des Begriffes entsteht. Eltern, Lehrer und Administratoren werden recht unterschiedliche Vorstellungen darüber entwickeln, was hier an zusätzlichen Hilfen erforderlich ist. Die Pädagogik steht wieder in der typischen Spannung zwischen Wünschbarem und Möglichem, der Arbeit unter dem Prinzip der Knappheit. Voraussesbar werden die Gerichte um definitorische oder praktische Klärungen bemüht werden. Die zwei Orientierungsbegriffe zwischen denen diese Klärung herbeizuführen sein wird, werden "free" und "appropriate" sein.

Im Fall Armstrong v. Kline (1979) entschied das Gericht, daß es behinderte Kinder gebe, für die ein zwölfmonatiges Programm angemessen sei. Die Entscheidung bezog sich auf P.L. 94-142. Das IEP muß alle als angemessen erscheinenden Maßnahmen spezifizieren und die Schulen müssen diese

kostenfrei realisieren, unabhängig von ihrer Verfügbarkeit. Bateman & Herr kommentieren die Armstrong-Entscheidung:

"It appears that most courts will follow Armstrong and that handicapped children who can show they need an extended program in order to receive an effective education under Section 504 or an appropriate education under P.L. 94-142 are entitled to the program" (Bateman & Herr 1981, S. 341).

Zwölfmonatige Schulprogramme sind nur eine Frage. Psychotherapie, Freizeitprogramme, Beschäftigungstherapie etc. könnten ebenso als Elemente "angemessener" Erziehung verstanden werden.

Free Appropriate Public Education

"The term 'free appropriate public education' means special education and related services which (A) have been provided at public expense, under public supervision and direction, and without charge, (B) meet the standards of the State educational agency, (C) include an appropriate preschool, elementary, or secondary school education in the State involved, and (D) are provided in conformity with the individualized education program..."

"Free appropriate public education " wird hier definiert als Special Education, kostenfrei, verbunden mit einem individualisierten Förderplan (IEP) unter der Aufsicht und Kontrolle der "state education agency" (SEA) stattfindend. Enthalten ist hier auch, daß die SEAs ihre eigenen Richtlinien erarbeiten können, an die die LEAs gebunden sind.

Individualized Education Program (IEP)

Wie in 3.1. ausgeführt, wird Special Education als spezielle, auf die individuellen ("unique") Bedürfnisse eines behinderten Kindes gezielte Unterrichtung verstanden. Special Education richtet sich also nicht an homogen gedachte

Lern- oder Leistungsgruppen oder Behinderungskategorien, sondern an das einzelne Kind und seine Bedürfnisse. Individualisierung ist also per Definition mit dem Begriff Special Education verbunden. Um diese Individualisierung auch praktisch abzusichern und kontrollierbar zu machen, verlangt P.L. 94-142 für jedes sonderpädagogisch geförderte Kind ein schriftliches "individualized education program" (IEP):

"The term 'individualized education program' means a written statement for each handicapped child developed in any meeting by a representative of the local education agency or an intermediate educational unit who shall be qualified to provide, or supervise the provision of specially designed instruction to meet the unique needs of handicapped children, the teachers, the parents or guardian of such child, and, whenever appropriate, such child which statement shall include (A) a statement of the present levels of educational performance of such child, (B) a statement of annual goals, including short-term instructional objectives, (C) a statement of the specific educational services to be provided to such child, and the extent to which such child will be able to participate in regular educational programs, (D) the projected date for initiation and anticipated duration of such services and (E) appropriate objective criteria and evaluation procedures and schedules for determining, on at least an annual basis, whether instructional objectives are being achieved."

Die Bedeutung, die der Formel "free appropriate public education" bezüglich der Ideologie und allgemeinen Zielsetzung zukommt, scheint dem IEP bezogen auf die konkrete pädagogische Arbeit zuzukommen. Der Erfolg jeglicher Integrationsbemühungen wird weitgehend auf der Qualität der IEPs beruhen.

Excess Costs

"The term 'excess costs' means those costs which are in excess of the average annual per student expenditure in a local educational agency during the preceding school year for an elementary or secondary school student, as may be appropriate..."

Der Begriff der überschreitenden Kosten ist für das in P.L. 94-142 enthaltene Finanzierungsmodell von entscheidender Bedeutung. Der Betrag, der von der Bundesregierung an die SEAs für sonderpädagogische Maßnahmen gezahlt wird, darf nur für diese "excess costs" verwendet werden.

Intermediate Educational Unit

"... means any public authority other than a local educational agency, which is under the general supervision of a State educational agency, which is established by State law for the purpose of providing free public education on a regional basis and which provides special education and related services to handicapped children within that State."

Die "intermediate educational unit" ist eine interessante Konstruktion. Sie stellt eine Form der Kooperation zwischen mehreren Schuldistrikten dar, wobei ihre Größe variieren kann. Beispielsweise gibt es in New York ungefähr 50 dieser Einheiten. In ihrer Funktion, der Versorgung behinderter Kinder mit "special education and related services" umfassen sie die in ihnen kooperierenden Distrikte und unterliegen der Kontrolle durch die SEA. Allgemein gleichen sie den lokalen School Boards, die Mitglieder werden von der Bevölkerung der kooperierenden Schuldistrikte gewählt und besitzen ebenfalls das Recht auf Steuererhebung. Ihre Aufgabe ist die Organisation sonderpädagogischer Leistungen für behinderte Kinder über Distriktgrenzen hinweg. Das bedeutet, daß die Intermediate Educational Unit eigene Schulen haben kann, mit privaten

Einrichtungen, Beratern oder einzelnen Schuldistrikten zusammenarbeiten kann. Sie stellt eine sinnvolle Einrichtung dar, die z.B. auch die Bereitstellung sonderpädagogischer Hilfen für Kinder mit seltenen Behinderungen erleichtert. Wie unumstritten diese Einrichtung offensichtlich ist, geht auch daraus hervor, daß es dazu kaum Veröffentlichungen gibt.

5.4. Finanzierungsmodell: Entitlements and Allocations (SEC.S.611)

5.4.1. Zeitlich gestufte Einführung von P.L. 94-142

Zunächst wird die Finanzierung an eine Population gebunden, die in der Schule 12 % aller 5 bis 17jährigen nicht überschreitet. Darin sind nicht enthalten die behinderten Kinder und Jugendlichen, die zwischen 3 und 5 und 17 und 21 Jahre alt sind und durch vorschulische Förderung oder durch längeren Schulbesuch ebenfalls in den Genuß von P.L. 94-142-Mitteln kommen.

Die anteilmäßige Kostenbeteiligung der Bundesregierung erfolgt über eine Multiplikation der Anzahl der Kinder, denen Special Education und Related Services zukommen, mit einem vom Kongreß festgelegten Prozentsatz der durchschnittlichen Schülerausgaben im Elementar- und Sekundarbereich in öffentlichen Schulen auf nationaler Ebene, während des vorletzten Steuerjahres.

Für die Jahre bis 1982 projiziert das Gesetz Bundesanteile wie folgt:

1978	-	5 %
1979	-	10 %
1980	-	20 %
1981	-	30 %
1982	-	40 %.

Diese Ziele wurden nicht erreicht. Wie bereits ausgeführt, dürfen die bereitgestellten Bundesmittel nur für die Kosten verwendet werden, die über die durchschnittlichen

Kosten je Schüler hinausgehen. Damit soll sichergestellt werden , daß für die Erziehung behinderter Kinder mehr ausgegeben wird als für die Erziehung nichtbehinderter Kinder.

4.2. Bedingungen für finanzielle Zuweisungen der Bundesregierung:
Eligibility (SEC.612.)

Unter dem Begriff "Eligibility" werden Kriterien genannt, die die Bundesstaaten erfüllen müssen und der "Commissioner of Education" überprüft, um sich für finanzielle Unterstützung durch die Bundesregierung zu qualifizieren. Dies dient der Kontrolle der Bundesstaaten durch die Bundesregierung hinsichtlich der Bestimmungen von P.L. 94-142.

"The State has developed a plan... Each such amended plan shall set forth in detail the policies and procedures which the State will undertake or has undertaken in order to assure that -
(A) there is established (i) a goal of providing full educational opportunity to all handicapped children (ii) a detailed timetable for accomplishing such a goal, and (iii) a description of the kind and number of facilities, personnel and services necessary throughout the State to meet such a goal.

(B) a free appropriate public education will be available for all handicapped children between the ages of three and eighteen within the State no later than September 1, and for all handicapped children between the ages of three and twenty-one within the State no later than September 1, 1980.

(C) all children residing in the State who are handicapped regardless of the severity of their handicap, and who are in need of special education and related services are identified, located, and evaluated, and that a practical method is developed and implemented to determine which children are currently receiving needed special education and related services."

(D) und (E) fordern, daß Vorschriften und Verfahren im Einklang stehen mit SEC. 617. des gleichen Gesetzes, die sich mit der Zusammenarbeit zwischen Commissioner und SEA befaßt, und daß der erstellte Plan der Öffentlichkeit

und insbesondere den Eltern zugänglich ist.

"(3) The State has established priorities for providing a free appropriate public education to all handicapped children... first with respect to handicapped children who are not receiving an education, and second with respect to handicapped children, within each disability, with the most severe handicaps who are receiving an inadequate education."

Als Folgerung aus den oben zitierten Feststellungen hinsichtlich der Erziehung behinderter Kinder in den Vereinigten Staaten, die von jeder öffentlichen Erziehung ausgeschlossen waren, oder denen nur inadäquate Erziehung zuteil wurde, wird diesen Kindern nun Priorität in der Verwirklichung der Gesetzesforderungen eingeräumt.

"(4) Each local education agency in the State will maintain records of the individualized education program for each handicapped child, and such program shall be established, reviewed, and revised..."

Hierzu noch weitere Ausführungen in SEC.614. (Application) und SEC 615. (Procedural Safeguards).

"(5) The State has established (A) procedural safeguards... (B) procedures to assure that, to the maximum extent appropriate, handicapped children, including children in public or private institutions or other care facilities, are educated with children who are not handicapped, and that special classes, separate schooling, or other removal of handicapped children from the regular educational environment occurs only when the nature or severity of the handicap is such that education in the regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily, and (C) procedures utilized for the purposes of evaluation and placement of handicapped children will be selected and administered so as not to be racially or culturally discriminatory. Such materials or procedures shall be provided and administered in the child's native language or mode of communication... no single procedure shall be the sole criterion for determining an appropriate educational program for a child."

Punkt (5) enthält einige wesentliche Aussagen. (B) wird allgemein als Aufforderung zur Integration verstanden. Was im amerikanischen Schrifttum als "Mainstreaming" bezeichnet wird, gründet rechtlich gesehen auf diese Aussage von P.L. 94-142 und die ebenfalls dort zu findende Forderung nach "least restrictive environment".

Entsprechend der Logik der Aussage besteht Begründungszwang für Sonderbeschulung, nicht für integrative Beschulung. Die Grenze zwischen Sonderbeschulung und integrativer Beschulung wird da gesehen, wo Erziehung in der Regelklasse auch mit der Unterstützung durch zusätzliche Hilfsmittel und Hilfsdienste nicht zufriedenstellend stattfinden kann. Implizit also wird verlangt, daß vor sondernder Plazierung zusätzliche Hilfsmittel und Hilfsdienste in der Regelklasse eingesetzt werden, bzw. diese Option bei der Plazierungsentscheidung bedacht wird. Angenommen wird dann auch, daß zusätzliche Hilfsmittel und -dienste (Special Education and Related Services) vorhanden sind und der Regelschule zur Verfügung stehen. Die schulorganisatorischen Konsequenzen dieser Forderung sind beträchtlich. Gemeint ist hier, was in der Literatur als "continuum of services" beschrieben wird.

(C) ist eine Konsequenz der oben dargestellten Gerichtsentscheidungen, die von verschiedenen ethnischen Minderheitsgruppen herbeigeführt wurden. Wenn die Muttersprache eines Kindes nicht Englisch ist, muß die Schule alle Evaluierungsmaßnahmen in der Muttersprache des Kindes durchführen, wenn dies nicht aufgrund der englischen Sprachkenntnisse des Kindes offensichtlich unnötig ist. Mit dem Begriff "mode of communication" werden auch schwerhörige, taube, taubstumme und blinde Kinder und Jugendliche eingeschlossen, die in den ihnen zugänglichen Kommunikations- und Wahrnehmungsmöglichkeiten getestet werden müssen. Weiterhin wird festgelegt, daß ein einziges Verfahren nicht zum alleinigen Kriterium in der Bestimmung der angemessenen Förderung

eines Kindes werden darf. Damit wurde die weithin übliche Praxis, Platzierungs- oder Beschulungsentscheidungen allein aus Ergebnissen von Intelligenztests abzuleiten, rechtlich ausgeschlossen.

(6) legt fest, daß die SEAs dafür verantwortlich zeichnen, daß die genannten Forderungen innerhalb ihres Geltungsbereiches verwirklicht werden.

"(7) The State shall assure that (A) in carrying out the requirements of this section procedures are established for consultation with individuals involved in or concerned with the education of handicapped children, including handicapped individuals and parents or guardians of handicapped children, and (B) there are public hearings, adequate notice of such hearings, and an opportunity for comment available to the general public prior to adoption of the policies, programs, and procedures required..."

Rückgriff und Einbezug der in den Bundesstaaten arbeitenden oder lebenden Fachkräfte und Betroffenen und die Öffnung der Behindertenpolitik der SEAs für die Einflußnahme der Öffentlichkeit wird gefordert.

5.5. State Plans (SEC. 613.)

Section 613 besagt, daß jeder Bundesstaat dem Commissioner of Education einen Plan vortragen und daß jede LEA eine Bewerbung für P.L. 94-142 Mittel vorlegen muß. Der State Plan muß enthalten:

- eine Zusicherung des Zieles einer vollen Erziehungschance für behinderte Kinder und einen detaillierten Zeitplan für die Erreichung dieses Zieles;
- Zusicherung eines individualisierten Förderplanes (IEP) und dessen zumindest jährliche Evaluation;
- offizielle Ernennung eines Beratungsausschusses, der sich aus Personen zusammensetzt, die mit der Erziehung behinderter Kinder zu tun haben; Aufgabe dieses Ausschusses ist es, (A) die noch nicht erreichten Ziele in der

Erziehung behinderter Kinder innerhalb des Staates zu nennen, (B) die Vorschriften, Verfahrens- und Finanzierungswesen der Erziehung behinderter Kinder innerhalb des Bundesstaates bei der Evaluation seiner Ausführung der Gesetzesbestimmungen anzugeben.

Ein großes Problem stellt sich hinsichtlich des vorhandenen Fachpersonals, wenn plötzlich 4 Mio. behinderte Kinder mehr in Schulen und anderen Einrichtungen erzogen werden sollen. Section 613 verlangt diesbezüglich:

"(a)(3) ... the development and implementation of a comprehensive system of personnel development which shall include the inservice training of general and special educational, instructional, and support personnel, detailed procedures to assure that all personnel necessary to carry out the purposes of this Act are appropriately and adequately prepared and trained, and effective procedures for acquiring and disseminating to teachers and administrators of programs for handicapped children significant information derived from educational research, demonstration, and similar projects, and... adopting, where appropriate, promising educational practices and materials development through such projects..."

Das Hauptanliegen von Section 613 ist die Möglichkeit der Kontrolle der Politik der Bundesstaaten bezüglich der Erziehung behinderter Kinder, und wiederum die Kontrolle der LEAs durch die zuständigen Organe der Bundesstaaten. Darunter fällt auch die Kontrolle der privaten Einrichtungen, die ebenfalls den Bestimmungen von P.L. 94-142 entsprechen müssen, wenn die bundesstaatlichen Organe oder die zuständige LEA, in Ausführung der gesetzlichen Bestimmungen, dem privaten Träger einer Einrichtung die Erziehung eines behinderten Kindes übertragen. Das Gesetz legt fest, daß dies für die gesetzlichen Vertreter des Kindes kostenfrei sein muß, daß also der Bundesstaat oder die LEA die Kosten für die Privatunterbringung übernehmen müssen.

Kontrolle wird letztendlich über Finanzierung ausgeübt. Section 613 verlangt die Zusicherung der Bundesstaaten,

"(a)(9)... that federal funds made available under this part (A) will not be co-mingled with State funds, and (B) will be so used as to supplement and increase the level of State and local funds expended for the education of handicapped children and in no case to supplant such State and local funds..."

Man darf annehmen, daß solche Bestimmungen einen realen Hintergrund haben, der im Finanzierungschaos der Public Education begründet sein dürfte.

5.6. Application (SEC.614)

Hier wiederholen sich weitgehend Aussagen von Section 612 (Eligibility) und Section 613 (State Plan), allerdings bezogen auf die LEA. Auf der Kontrollebene bedeutet dies, daß sich die LEA und "intermediate educational unit" vor der SEA verantworten müssen. Wiederum wird die Kontrollfunktion über Finanzzuweisungen ausgeführt und "application" meint Bewerbung für finanzielle Unterstützung bei der SEA, die die Bundesgelder innerhalb ihres Kompetenzbereiches verteilt. So erklärt sich die Ähnlichkeit zu den Bestimmungen in Section 612, die eine Zusammenfassung von Forderungen darstellt, wie sie im Gesetz auch anderweitig expliziert werden.

Erwähnenswert ist die Bestimmung, wann "intermediate educational units" Funktionen übernehmen können und damit auch P.L. 94-142 Mittel erhalten, die eigentlich den LEAs zufallen.

"(d) Whenever a state educational agency determines that a local educational agency -
(1) is unable or unwilling to establish and maintain programs of free appropriate public education which meet the requirements established...;
(2) is unable or unwilling to be consolidated with

other local educational agencies in order to establish and maintain such programs; or
(3) has one or more handicapped children who can best be served by a regional or State center designed to meet the needs of such children..."

5.7. Procedural Safeguards SEC.615.)

Die Forderung nach "procedural safeguards" auf allen institutionellen Entscheidungsebenen wird in der Literatur über P.L. 94-142 als eine der entscheidendsten Neuerungen und Fortschritte verstanden. Übersetzt mag "procedural safeguards" Verfahrensschutz bedeuten. Geschützt werden die Rechte der behinderten Kinder, vor allem durch Verfahrensbeteiligung der gesetzlichen Vertreter (Eltern oder Vormund) der betroffenen Kinder. Anders gefaßt, Section 615 legt fest, welche Informations-, Mitsprache-, Widerspruchsmöglichkeiten die Eltern behinderter Kinder haben. Diese Elternrechte werden im Gesetz als Minimum verstanden, was deutlich macht, welchen Wert der Gesetzgeber den Procedural Safeguards beimiß.

"(b)(1)The procedures required by this section shall include, but shall not be limited to -
(A) an opportunity for the parents or guardian of a handicapped child to examine all relevant records with respect to the identification, evaluation, and educational placement of the child, and the provision of a free appropriate public education to such child, and to obtain an independent educational evaluation of the child;
(b) procedures to protect the rights of the child whenever the parents or guardians of the child are not known, unavailable, or the child is a ward of the State, including assignment of an individual (who shall not be an employee of the State educational agency, or intermediate educational unit involved in the education or care of the child) to act as a surrogate for the parents or guardian;
(C) written prior notice to the parents or guardian of the child whenever such agency or unit -
(i) proposes to initiate or change, or
(ii) refuses to initiate or change,
the identification, evaluation, or educational placement of the child or the provision of a free appropriate public education to the child;

(D) procedures designed to assure that the notice required by clause (C) fully inform the parents or guardian, in the parents' or guardian's native language, unless it clearly is not feasible to do so, of all procedures available pursuant to this section; and
(E) an opportunity to present complaints with respect to any matter relating to the identification, evaluation, or educational placement of the child, or the provision of a free appropriate public education to such child."

Mit diesen Bestimmungen durchbricht P.L. 94-142 die traditionelle Schule-Eltern-Beziehung. Dieser Teil der Gesetzesausführungen ist von Bedeutung. Es soll deshalb noch einmal zusammengefaßt werden.

- 1) Den Eltern muß Einsicht in alle die Plazierungs- und Erziehungsentscheidung ihres Kindes betreffenden Unterlagen eingeräumt werden. Man erwartet, daß dies einen Einfluß auf die Diagnostik und ihre Protokollierung haben wird.
- 2) Die Eltern können die Begutachtung ihres Kindes durch einen unabhängigen Fachmann verlangen. Dadurch können die Schulen in Situationen kommen, in denen sie ihren eigenen Diagnoseergebnissen widersprechende Ergebnisse in ihre Entscheidungen mit einbeziehen müssen. Im Gesetz wird allerdings nicht klar, wer den unabhängigen Gutachter bezahlen muß.
- 3) Stellvertretereltern müssen ernannt werden, wenn Eltern oder Vormund des Kindes nicht bekannt sind oder ausgemacht werden können. Die Stellvertretereltern dürfen nicht bei der SEA oder LEA beschäftigt sein, um ihre Unabhängigkeit zu gewährleisten.
- 4) Wenn die Schule irgendwelche Änderungen in der Identifikation, Evaluation oder im Erziehungsprogramm des Kindes plant, müssen die Eltern oder der Vormund schriftlich und falls notwendig in der Muttersprache benachrichtigt werden. Die Kommunikation in der Muttersprache der Eltern dürfte zumindest für die Mehrzahl der Schulen eine neue Aufgabe sein.

- 5) Den Eltern muß Beschwerdemöglichkeit bezüglich aller Feststellungs- und Programmentscheidungen für ihr Kind eingeräumt werden. Dafür soll es Richtlinien geben, die den Eltern von vorneherein erklärt werden sollen.
- 6) Gegen die Entscheidung bezüglich ihrer Beschwerde können die Eltern Einspruch einlegen und ein Hearing bei der SEA verlangen.

"(b)(2) Whenever a complaint has been received under paragraph (1) of this subsection (s.o., d.V.), the parents or guardian shall have an opportunity for an impartial due process hearing which shall be conducted by the state education agency or intermediate educational unit as determined by State law... No hearing conducted pursuant to the requirement of this paragraph shall be conducted by an employee of such agency or unit involved in the education or care of the child.

(c)... any party aggrieved by the findings and decisions rendered in such a hearing may appeal to the State educational agency which shall conduct an impartial review of such hearing. The officer shall make an independent decision upon completion of such review."

Weitere Rechte werden jeder Partei bei diesem Hearing eingeräumt:

- Das Recht, von einem Anwalt oder einer Person mit besonderem Wissen oder Ausbildung für den Problembereich des Kindes begleitet und beraten zu werden
- das Recht zur Beweisführung, Befragung und Zeugenteilnahme;
- das Recht auf geschriebene oder elektronische Aufzeichnung der Anhörung;
- das Recht auf eine schriftliche Zusammenfassung der Tatsachenerhebung und Entscheidung.

Die Entscheidung, die in einem von der SEA durchgeführten "impartial due process hearing" getroffen wird, ist endgültig, ausgenommen, eine der Parteien geht vor Gericht.

5.8. Administration SEC.617.)

"(a)(1) In carrying out his duties under this part, the commissioner shall -
(A) cooperate with, and furnish all technical assistance necessary, directly or by grant or contract, to the States in matters relating to the education of handicapped and the execution of the provisions of this part;
(B) provide such short-term training programs and institutes as are necessary;
(c) disseminate information, and otherwise promote the education of all handicapped children within the States; and
(D) assure that each State will, within one year after the date of the Education for All Handicapped Children Act of 1975, provide certification of the actual number of handicapped children receiving special education and related services in such State."

Aus organisationstheoretischer Sicht scheint dieser Punkt von erheblicher Bedeutung zu sein. Hier wird gefordert, ein Kommunikationsnetz aufzubauen, das Innovationen unterstützt, leitet, initiiert, das die Ergebnisse innovativer Versuche allgemein zugänglich macht und das für die beteiligten Professionellen die notwendigen Fortbildungsmöglichkeiten sichert. Die Problematik des Mangels an ausgebildetem Personal wird hier praktisch anerkannt und Wege der Problemlösung aufgezeigt.

5.9. Evaluation SEC.618.)

In diesem Abschnitt wird der Commissioner dazu aufgefordert, hauptsächlich über statistische Angaben und durch Entwicklung geeigneter Methoden die Verwirklichung des Gesetzes, und durch die Effektivität der staatlichen Leistungen eine "free appropriate public education of all handicapped children", zu garantieren und zu evaluieren. Der Commissioner wird zu jährlichen Rechenschaftsberichten aufgefordert, in denen er die Fortschritte darstellen soll, die hinsichtlich der Verwirklichung der gesetzlichen Forderungen erreicht

wurden. Die Rechenschaftsberichte sollen enthalten:

"(2)...an analysis and evaluation of the effectiveness of procedures undertaken... to assure that handicapped children receive special education and related services in the least restrictive environment commensurate with their needs..."

In der Diskussion über P.L. 94-142 spielt der Begriff "least restrictive environment" eine erhebliche Rolle. Der Zusatz "commensurate with their (handicapped children, d.V.)needs" findet kaum Erwähnung, entweder, weil der Zusatz als ohnehin selbstverständlich mitgedacht wird oder vielleicht, weil der Begriff "least restrictive environment" ohne seinen funktional sinnvollen Zusatz eine klare Stoßkraft in Richtung Integration behinderter Kinder hat.

5.10. Payments (SEC. 620.)

Zahlungen gehen vom Commissioner an die SEAs, die diese Gelder an die LEAs und "intermediate educational units" innerhalb ihres Geltungsbereiches verteilen, wenn diese die gesetzlichen Bestimmungen erfüllen. Der Commissioner wird aufgefordert, Vorschriften zu erlassen:

"(b)(1)(A) Regulations which establish specific criteria for determining whether a particular disorder or condition may be considered a specific learning disability for purposes of designating children with specific learning disabilities;
(B) regulations which establish and describe diagnostic procedures which shall be used in determining whether a particular child has a disorder or condition which places such child in the category of children with specific learning disabilities; and
(C) regulations which establish monitoring procedures which will be used to determine if State educational agencies, local educational agencies, and intermediate educational units are complying with the criteria established under clause (A) and clause (B).

Gemäß dem in der amerikanischen Literatur üblichen Verständnis wird Learning Disability in Section 620 beschrieben:

"(b)(4)(A)... 'children with specific learning disabilities' means those children who have a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or using language, spoken or written, which disorder may manifest itself in imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell or do mathematical calculations. Such disorders include such conditions as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. Such term does not include children who have learning problems which are primarily the result of visual, hearing or motor handicaps of mental retardation, of emotional disturbance, or environmental, cultural, or economic disadvantages."

Die Beschreibung von Learning Disabilities enthält also einen inklusiven Teil, der die Defizitbereiche aufzählt, die der Kategorie zugeordnet werden, und einen exklusiven Teil, in dem die aufgeführten Defizite dann aus der Kategorie Learning Disabilities ausgeschlossen werden, wenn gleich oder ähnlich gelagerte Lernprobleme auf andere Ursachen zurückführbar sind. Es wird hier vermutet, daß diese Unterscheidung eher theoretischer Natur ist, praktisch kaum durchgeführt werden kann, somit irrelevant bleibt. Es war offensichtlich das Anliegen des Gesetzgebers, eine Mischkategorie Learning Disability zu vermeiden. In SEC. 611. wurde bestimmt, daß nur ein Sechstel der 12 % Population, die das Gesetz als Finanzierungsgrenze festlegt, als Learning Disabled gezählt werden darf. Wie die Statistiken zeigen, hat der Gesetzgeber die Attraktivität der Kategorie Learning Disability ganz realistisch eingeschätzt.

Zusätze, die sich auf andere Gesetze beziehen, die die Beschäftigung Behinderter, die Beseitigung baulicher Barrieren, die Medienzentren für Behinderte in Bildungseinrichtungen betreffen, schließen P.L. 94-142, den "Education for All Handicapped Children Act of 1975" ab.

Zusammenfassung

Für die pädagogische Arbeit in den Schulen lassen sich einige Punkte zusammenfassen, die zeigen, wie fundamental die geforderten Neuerungen für die Public School sind. Die die pädagogische Arbeit indirekt berührenden Aspekte des Gesetzes wie Finanzierung, Kontrollfunktion etc., bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt.

- Den öffentlichen Schulsystemen wird das Mandat auferlegt, alle behinderten - inklusive schwerbehinderte - Kinder zu erfassen und zu fördern;
- Öffentliche Erziehung wird im Altersbereich zwischen 3 und 21 Jahren zu einem Recht aller behinderten Kinder und Jugendlichen und muß von SEA und LEA, eventuell unter Mitwirkung kooperativer Einrichtungen ("intermediate educational units") realisiert werden und ist kostenfrei;
- diese Erziehung muß für jedes behinderte Kind individuell angemessen ("appropriate") sein;
- im mindestens jährlich zu überprüfenden individuellen Förderplan für jedes behinderte Kind (IEP) wird dem Anspruch auf Accountability sonderpädagogischer Maßnahmen, das ist "specially designed instruction", Genüge getan;
- das IEP muß gemeinsam mit den Eltern und unter Einschluß der an der Erziehung des Kindes beteiligten Professionellen, erstellt werden;
- das individuelle Erziehungsprogramm für behinderte Kinder soll dem Prinzip des "least restrictive environments" entsprechen, "commensurate with their needs";
- die notwendigen sonderpädagogischen Maßnahmen unterstützenden zusätzlichen Hilfen ("related services") muß die Public School zur Verfügung stellen;
- diskriminierende Testverfahren werden ausgeschlossen;
- alle Entscheidungen über die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher müssen dem im Gesetz ausgeführten Verfahrensschutz ("procedural safeguards") entsprechen, der die Beziehung zwischen Eltern und Schule erläutert.

Erste Bewertungen

Die Hoffnungen, die Sonderpädagogen in den USA mit der neuen Gesetzgebung verbanden, waren nahezu grenzenlos. Frederick J. Weintraub, dem als Assistant Executive Director der Abteilung "Governmental Relations" des Council for Exceptional Children, eine zentrale Rolle für die Entstehung und Formulierung von P.L. 94-142 zugeschrieben wird, drückt im Begleitwort zu einem Artikel sicherlich nicht nur seine Hoffnungen aus:

"Most importantly, P.L. 94-142 reflects the dream of special educators and others concerned about the education of children with handicaps for it has been the hope of our field that we as special educators would one day be able to assure every child who has a handicap an opportunity for education, that we would be free to advocate for appropriate educational services, that we would be unfettered by inappropriate administrative constraints, and that we would not always have to temper critical decisions about children's lives by the inadequacy of public resources" (Abeson & Zettel 1977, editorial comment).

Dann sieht derselbe Autor, daß Gesetze zunächst formale Forderungen aufstellen, die sich potentiell immer unterlaufen lassen. Der Kontrapunkt zur Hoffnung:

"P.L. 94-142, however, may become nothing more than another hollow promise. How many times have we in special education been impressed by state laws or court decisions only to find later that their full intent was never achieved" (a.a.O., ebd).

Weintraub sieht eine Verwirklichungschance seiner Hoffnung in der weiten Verbreitung der im Gesetz ausgeführten Bestimmungen, er setzt auf die Kenntnis dieser Bestimmungen. Während die formal-rechtliche Argumentation natürlich insofern sinnvoll ist, als man ein Gesetz nur ausführen kann, das man kennt, so ist sie doch aus organisations-theoretischer Sicht zu kurz gegriffen. Formal läßt sich auch dagegenhalten, daß Gesetze qua Gesetz ihre Kenntnis bei den Betroffenen voraussetzen können. Daß dies offensichtlich nicht der Fall ist, zeigt eine nicht mehr überblickbare Literatur endloser Erklärungen und Erläuterungen

und Wiederholungen von P.L. 94-142. Der Verdacht, daß manche Autoren das Gesetz im Original nur flüchtig kennen kann nicht immer überwunden werden.

Den Hoffnungen der sonderpädagogischen Gemeinde stand offenbar schon während der Entstehung eine realistische bis skeptische Einschätzung von P.L. 94-142 durch Washingtoner Regierungskreise gegenüber. Die Aussage von T.H. Bell, dem damaligen "Commissioner of Education", vor dem Subcommittee on Education bewertet dessen Vorsitzender Brademas:

"We are in our third year of consideration of the legislation. I must say I find it really quite extraordinary that the Commissioner of Education should appear before this subcommittee in mid-1975 with a statement that is so overwhelmingly negative..." (Extension of ..., Bell 1975, S. 139).

Commissioner Bell hatte auf die Probleme hingewiesen, die mit dem Gesetz verbunden seien.

Mit der Unterzeichnung des Gesetzes am 28. November 1975 verband Präsident Ford die nachfolgende, ungekürzt wiedergegebene Botschaft:

"I have approved S. 6, the Education for all Handicapped Children Act of 1975.

Unfortunately, this bill promises more than the Federal Government can deliver, and its good intentions could be thwarted by the many unwise provisions it contains. Everyone can agree with the objective state in the title of this bill - educating all handicapped children in our Nation. The key question is whether the bill will really accomplish that objective.

Even the strongest supporters of this measure know as well as I that they are falsely raising the expectations of the groups affected by claiming authorization levels which are excessive and unrealistic.

Despite my strong support for full educational opportunity for our handicapped children, the funding levels in this bill will simply not be possible if federal expenditures are to be brought under control and a balanced budget achieved over the next few years.

There are other features in the bill which I believe to be objectionable and which should be changed. It contains a vast array of detailed, complex, and costly administrative requirements which would unnecessarily assert federal control over traditional state and local government functions. It establishes complex requirements under which tax dollars would be used to support administrative paperwork and not educational programs. Unfortunately, these requirements will remain in effect even though the Congress appropriates far less than the amounts contemplated in S.6.

Fortunately, since the provisions of this bill will not become fully effective until fiscal year 1978, there is time to revise the legislation and come up with a program that is effective and realistic. I will work with the Congress to use this time to design a program which will recognize the proper Federal role in helping States and localities fulfill their responsibilities in educating handicapped children. The Administration will send amendments to the Congress that will accomplish this purpose." (Weekly Compilation.... 1975, S. 1335)

Präsident Fords Botschaft enthält eine Prophezeiung, die sich weitgehend bestätigte. Während die Bundesregierung die im Gesetz ausgeführten finanziellen Beteiligungsziele nicht einhält, werden die Bundesstaaten durch die Ausführung der Gesetzesbestimmungen zunehmend finanziell belastet. Allerdings wird hier nicht bedacht, inwieweit die vorhandene Rechtssprechung bereits einen nicht mehr zu unterschreitenden Rahmen vorgegeben hatte. Viele Bundesstaaten hatten, wenn auch nicht freiwillig, bereits ähnliche Bestimmungen, wie sie in P.L. 94-142 ausgeführt sind, für ihren Zuständigkeitsbereich erlassen, ohne finanzielle Unterstützung durch die Bundesregierung.

6. RESOURCE ROOM

Der Resource Room hat sich zur wichtigsten Organisationsform sonderpädagogischer Leistungen in der Public School entwickelt. Es kann angenommen werden, daß über die Hälfte der als behindert identifizierten Kinder und Jugendlichen im Resource Room gefördert werden. Vom Begriff her ist der Resource Room eine Verbindung von Regelklasse und sonderpädagogischen Maßnahmen in gesondertem Rahmen. Das heißt aber nicht, daß es nicht auch Resource Rooms gibt, die Sonderklassen sind, aber aus Rechtfertigungs- und Verteidigungsgründen als Resource Rooms bezeichnet werden. Trotzdem kann gesagt werden, daß die LRE-Forderung von P.L. 94-142 weitgehend durch die Resource-Room-Konzeption, mit großen Variationen, in die Praxis umgesetzt wurde, soweit die behinderten Schüler nicht in Sonderklassen oder zum Teil auch ohne spezielle Hilfen in der Regelklasse verblieben.

Ein Grund für die große Beliebtheit des Resource Rooms kann in der Kostenersparnis gesehen werden. Mehr Kinder als in der Sonderklasse können im Resource Room von einem Sonderpädagogen betreut werden, wobei gleichzeitig die Integrationsforderung des Gesetzes erfüllt wird. Ein weiterer Grund kann darin gesehen werden, daß der Regellehrer einen Teil seiner Verantwortung für das behinderte Kind an den Resource-Room-Lehrer abgeben kann und dadurch entlastet wird. Schließlich spielt administrativ auch die Flexibilität des Konzeptes, seine Einsetzbarkeit und Veränderbarkeit entsprechend der vorgegebenen Bedingungen einer Schule eine nicht zu unterschätzende Rolle. In der Besprechung der verschiedenen Resource-Room-Formen wird deutlich, wie unterschiedlich der Resource Room verstanden und konzipiert werden kann.

Die Problematik dieser Konzeption, darauf wird ab-

schliessend in diesem Kapitel hingewiesen, liegt nicht nur in einer Überforderung des Resource-Room-Lehrers durch Aufgabenüberlastung, sondern auch in der Flexibilität des Resource-Room-Konzepts. Er ist verwaltungsmässig ein Vorteil, kann aber gleichzeitig zur Programmverdünnung und Kostenersparnis benutzt werden. Das kann im Rahmen dieses Konzeptes immer noch als spezielle Förderung und Integrationsbehauptung mit Verteidigungsmöglichkeiten verbunden werden.

Zusammenhänge

Der Argumentationszusammenhang, der zu der starken Belegung des Resource-Room-Gedankens führt, soll hier noch einmal kurz zusammengefaßt werden. Nachdem 1962 Reynolds unter der Formel "nicht mehr 'special' als notwendig" eine flexible Hierarchie sonderpädagogischer Interventionsmöglichkeiten vorstellte, fragte Dunn 1968, ob Sonderklassen für die leichter behinderten Kinder überhaupt zu rechtfertigen seien. Sonderpädagogik stellte er sich vor als

"... supportive in nature, wherein general education would continue to have central responsibility for the vast majority of children with mild learning disabilities - with us serving as resource teachers in devising effective prescriptions and tutoring such pupils" (Dunn 1968, S.11).

Die Implikationen dieser neuen Sichtweise von Sonderpädagogik zeigen Strukturprinzipien des Resource-Room-Modells:

- es wird ein Unterschied festgestellt zwischen schwerer und leichter Behinderung. Letztere erfordert unterstützende Maßnahmen, die im Resource Room angeboten werden können.
- Leichte Behinderungen werden als "mild learning disabilities" bezeichnet. Die Aufteilung in die traditionellen Behinderungskategorien ist nicht notwendig erforderlich im Resource Room. Es wird angenommen, daß dadurch Stigmatisierungseffekte vermindert werden.

- Unterstützende Programme geben dem Sonderpädagogen eine Resourcerolle, d.h. die Verantwortung für das Kind wird beim Regellehrer belassen, der aber nun selbst Unterstützung erfährt.
- Diese Resourcerolle des Sonderpädagogen legt ihm eine "prescription und tutoring"-Funktion auf.

Die Implikation von Dunns Aussage setzten Ecksteine, an denen sich die Resource-Room-Konzeption orientiert. In der Diskussion bleiben sie kritische Punkte, wie sich auch in der Darstellung der verschiedenen Resource-Room-Formen zeigen wird.

6.1. Zum Begriff 7)

Die Bedeutung der Resource-Room-Konzeption in der amerikanischen Sonderpädagogik kann kaum überschätzt werden. "One of the most visible trends in American education today is the movement toward resource-rooms" (Hammill 1972, S. 349). Als Resource-Room wird eine Einrichtung bezeichnet, in der Kinder mit Lernschwierigkeiten zu festgelegten Zeiten, auf regelmäßiger Basis, individuell und außerhalb ihrer Regelklasse gefördert und unterrichtet werden.

"A resource room is an instructional setting to which a child, who is attending the regular class, comes for specified periods of time, usually on a regularly scheduled basis, to work on an individualized program - independently, or with the resource room teacher or aide in a small group or individually" (Bach 1976, S. 13).

Die Unterscheidung zwischen Sonderklasse und Resource Room besteht darin, daß der Schüler nur zeitweise im Resource Room unterrichtet wird und hauptsächlich in der Regelklasse verbleibt, während der Schüler in der Sonderklasse von seiner Regelklasse, in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle bis zum Ende seiner Schulzeit, getrennt wird.

7) vgl. hierzu auch Eisert (1973)

Der Resource Room, von seiner Konzeption her, soll weder Ort für Krisenintervention noch billiger Ersatz für notwendige speziellere sonderpädagogische Maßnahmen sein. Vielmehr soll die Resource-Room-Konzeption umfassende Funktionen erfüllen:

"A resource room program is an excellent opportunity to (a) offer direct services to children, (b) offer services to teachers, and (c) effect changes in the educational program through other teachers and local administration" (Reger 1972, S.357).

Auf drei Ebenen werden Funktionen beschrieben, die das Resource-Room-Modell erfüllen könnte. Obgleich der Resource-Room-Gedanke in höchst unterschiedlichen Formen gedacht und verwirklicht wurde, waren die Erwartungen an diese Konzeption beträchtlich. Wiederholt u.a. beschreiben elf Vorteile, die der Resource Room gegenüber der Sonderklasse habe:

- "1. Students can benefit from specific resource support while remaining integrated with their friends and age-mates in school.
2. The resource teacher has an opportunity to help more children than does a full-time special class teacher. This is especially true when the resource teacher provides indirect services to children with mild or moderate problems by consulting extensively with their teachers.
3. Resource programs are less expensive to operate than special self-contained classes.
4. Because young children with mild, though developing, problems can be accommodated, later severe disorders may be prevented.
5. Flexible scheduling means that remediation can be applied entirely in the classrooms by the regular teacher with some resource support or in another room by the resource program personnel when necessary; also, the schedule can be quickly altered to meet the children's changing situations and needs.
6. Since the resource program will absorb most of the handicapped children in the schools, the self-contained special education classes will increasingly become instructional settings for truly and relatively severely handicapped students, the children for whom the classes were originally developed.

7. Because of the resource teacher's broad experience with many children exhibiting different educational and behavioral problems, he/she may in time become an inhouse consultant to the school.
8. Because the noncategorical approach avoids labeling and segregation, it minimizes the stigma that might be associated with regular special help.
9. Since many elementary schools are large enough to accommodate one or more noncategorical resource teachers, most students can receive help in their neighbourhood school; thus, the necessity of busing handicapped children across the town or county to a school that houses an appropriately labeled class or resource program is eliminated or at least reduced.
10. Because placement in the resource program is an individual school matter involving the principal, the teachers, and the parents, no appreciable time lapse need occur between the teacher's referral and the initiation of special services for the child.
11. In the noncategorical alternative, medical and psychological work-ups are done only at the school's specific request rather than on a generalized screening-for-placement basis; thus, the school psychologist is freed to do the work that he/she was trained to do instead of being relegated to the role of psychometrist" (Wiederholt u.a. 1979, S. 10f).

Faßt man die Argumentation zusammen, so zeigen sich die Vorteile der Resource-Room-Konzeption darin, daß die Schüler mit Lernschwierigkeiten den überwiegenden Teil des Schultages in ihrer normalen Schulumgebung, der Regelklasse, verbringen können bei gleichzeitiger spezieller Förderung. Die Förderung im Resource Room kann kostengünstiger sein als die Sonderklassenförderung, da der Sonderschullehrer im Resource Room mehr Kinder betreuen kann als in der Sonderklasse. Durch die Integration des Resource Rooms in die Regelschule werden die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Regel- und Sonderpädagogik beträchtlich erhöht. Schnelle Intervention und präventive Maßnahmen könnten hierdurchmöglich werden. Die zeitlichen Möglichkeiten, die dem Resource-Lehrer für Konsultations-, Beobachtungs- und Beratungszwecke eingeräumt werden sollten, könnten seine pädagogische Effizienz steigern. Allgemein läßt sich sagen, daß die Flexibilität dieses Modells seine eigentliche Stärke ist.

"This flexibility allows these programs to integrate into the school rather than requiring the school staff to adjust their programs to this new model " (Wiederholt 1974, S.9). Es darf angenommen werden, daß das einer der wesentlichen Gründe ist, warum sich der Resource Room so stark durchsetzen konnte.

Students, by time spent in program per week

Type of handicap	Students in program ¹	Less than 10 hours		More than 10 hours less than full time		Full time	
		Number	Percent	Number	Percent	Number	Percent
Total	2,807,352	1,596,632	57	560,633	20	650,087	23
Specific learning disabled	969,843	596,029	61	247,072	25	126,742	13
Speech impaired	835,620	801,804	96	16,391	2	17,425	2
Educable mentally retarded	599,391	89,600	15	236,756	39	273,035	46
Seriously emotionally disturbed	135,875	41,673	31	30,085	22	64,117	47
Trainable mentally retarded	94,755	2,541	3	7,011	7	85,203	90
Other health impaired	46,091	27,466	60	3,069	7	15,556	34
Multihandicapped	39,258	4,272	11	5,824	15	29,162	74
Orthopedically impaired	31,785	8,929	28	3,912	12	18,944	60
Hard of hearing	22,933	12,690	55	4,283	19	5,960	26
Deaf	15,370	1,901	12	3,664	24	9,805	64
Visually handicapped	14,175	8,701	61	2,347	17	3,127	22
Deaf/blind	2,256	1,026	45	219	10	1,011	45

NOTE: Details may not add to totals because of rounding.

¹Data include only those students served on local school campuses.

SOURCE: U.S. Department of Education, Office for Civil Rights, *State, Regional, and National Summaries of Data from the Fall 1978 Civil Rights Survey of Elementary and Secondary Schools, 1980.*

Abb.21: Public elementary/secondary school students participating in special education programs, by time spent per week in program and type of handicap: Fall 1978 (Condition of Education 1981, S. 282)

Wenn sonderpädagogische Förderung von weniger als 10 Stunden in der Woche an eine Resource-Room-Konzeption gebunden ist, dann zeigt die Statistik (Abb. 21), daß 57 % aller behinderten Kinder in Resource Rooms gefördert werden. Das Problem solcher Statistiken besteht natürlich darin, daß sie auf erheblichen begrifflichen Unschärfen ("behindert", "Resource Room") beruhen. Die Tabelle deutet auch an, daß für Kinder mit Sprachstörungen oder -behinderungen der Resource Room als ein ausreichendes Fördermodell betrachtet wird, während hörgeschädigte Kinder scheinbar hier nicht ausreichend gefördert werden können, um in der Regelklasse verbleiben zu können, was in geringerem Maße auch auf EMR-Kinder zuzutreffen scheint, von denen über zwei Drittel intensivere Förderung als zehn Stunden in der Woche erhalten. Dabei sei aber hier auf die Kategorienproblematik, die diese Interpretation unscharf macht, noch einmal hingewiesen.

In der Frage, ob Behinderungskategorien durch den Resource-Room überwunden werden können, herrscht in Theorie und Praxis Uneinigkeit. Auch das Argument, daß der Resource Room die separierten Sonderklassen freimachen soll für die schwerer behinderten Kinder (vgl. Punkt 6), bleibt umstritten. Sabatino (1972), einer der profiliertesten Befürworter der Resource-Room-Konzeption hält dagegen:

"I believe that enough different arrangements of the resource concept can be developed - a continuum of programs and services and specific types of intervention in selected setting or combinations of settings - to serve them all" (Sabatino 1972, S. 390).

Es geht hier um die Frage der Integration und der Funktionsbreite des Resource-Rooms, eine Frage, die noch kritisch betrachtet sein will.

6.2. Formen des Resource Rooms

Die große Flexibilität der Resource-Room-Konzeption zeigt sich auch in den Unterschieden, die es zwischen einzelnen Resource-Room-Formen gibt. Wiederholt u.a. (1979, S. 6 ff). unterscheiden fünf Resource-Room-Typen: kategoriales Modell, gemischt-kategoriales Modell, nonkategoriales Modell, "specific skill model", "itinerant model". Positiv ließe sich formulieren, daß Resource Rooms jeweils abgestimmt werden auf ihre Funktion hin, d.h auf die zu fördernde Schülerpopulation, in einer gegebenen (evtl. zu verändernden) Schulsituation. So könnte beispielsweise die Beratungs- oder Instruktionsfunktion des Resource-Room-Lehrers betont werden. Negativ gesehen ergäben sich Möglichkeiten, den Resource Room nach den Bedürfnissen der Schulorganisation eher als nach den identifizierten Bedürfnissen der Schüler mit Lernschwierigkeiten zu gestalten. Auch hier darf man von der Annahme ausgehen, daß die meisten Resource-Room-Formen Kompromißformen zwischen Organisations- und Schülerbedürfnissen sein werden.

Das Resource-Room-Konzept stellt in jedem Fall eine hochentwickelte Form von Arbeitsteilung dar, die, um zu funktionieren, immer ein großes Maß an Kommunikation verlangen wird.

Kategoriales Modell

Der kategoriale Resource Room bezieht sich auf eine definierte Behinderungskategorie (z.B. Blindheit). Während die Überweisung von Kindern in den Resource Room am Behinderungsgrad des individuellen Kindes, d.h. der Notwendigkeit und Dauer individueller Förderung im Resource Room, orientiert sein sollte, beruht diese Konzeption dennoch auf der traditionellen Vorstellung des Vorteils homogener Lerngruppen

in der Schule (Homogenität verstanden als eine ähnliche Lernschwäche oder Erziehungsbeeinträchtigung bei der in diesem Resource Room geförderten Kinder).

Die Vorteile dieses Modells liegen nun genau in seiner Orientierung an den traditionellen Behinderungskategorien und zeigen sich zunächst im Finanzierungs- und Verwaltungsbereich. Durch die kategoriale Orientierung kann das auf prognostizierte Zahlen von behinderten Kindern innerhalb einer Behinderungskategorie aufbauende, traditionelle Planungs- und Finanzierungsmodell beibehalten werden. Bestehende Organisationsstrukturen werden durch dieses Modell nur teilweise in Frage gestellt. Insbesondere hinsichtlich des in den Vereinigten Staaten höchst unterschiedlich gelösten Finanzierungsproblems ist dies ein nicht zu überschätzender Vorteil. Dies möglicherweise umso mehr in Zeiten, in denen Sonderpädagogen auch in den Staaten nicht zu Unrecht befürchten, daß Finanzierungsneuregelungen für Einsparungsmaßnahmen verwendet werden.

Der zweite große Vorteil des kategorialen Resource Rooms bezieht sich auf den Lehrer. Der Lehrer im kategorialen Resource Room ist ein für diese Behinderungsart ausgebildeter Spezialist. Es kann also erwartet werden, daß er die Methoden und Materialien, die für diese Kinder am effektivsten sind, kennt und daß er sich nicht erst durch Eigeninitiative und Fortbildung mit verschiedenen Behinderungsarten und deren pädagogischen Entsprechungen vertraut machen muß.

Hier stellt sich allerdings die Frage, ob solche Klassifizierungen erstens im Bereich leichter Behinderungen möglich sind und zweitens, wenn, ob sich aus ihnen wichtige unterrichtliche Konsequenzen ergeben. Die mit der Klassifizierung verbundenen Stigmatisierungseffekte würden also eventuell erneut in Kauf genommen, ohne pädagogisch eindeutig begründbar zu sein. Dies bezieht sich auf den Bereich leichter Lernbehinderungen. Für klarer

diagnostizier- und abgrenzbare Behinderungen, die spezifischere Unterrichtstechnologien verlangen (z.B. Blindheit, Hörschädigung) muß diese Frage anders gestellt werden.

Wiederholt jedenfalls scheint den Begriff Special Education nicht richtig zu fassen, wenn er gegen den kategorialen Resource Room ausführt "... all categorical teachers disregarding of different categories teach reading, math, spelling, handwriting and acceptable behavior" (Wiederholt 1974, S. 3). Was ist daran "special"? Der Widerspruch ließe sich eventuell vom Individualisierungsprinzip her auflösen. Nach ihm stellt sich die Frage der Förderung vom einzelnen Kind und seinen Bedürfnissen aus, die Behinderungskategorie, unter die es subsumiert werden könnte, bleibt irrelevant.

Gemischt-kategoriales Modell

Auch hier müssen die zu fördernden Kinder als behindert klassifiziert sein, um in ein Resource-Room-Programm aufgenommen zu werden. Aber der Lehrer unterrichtet in diesem Resource Room Kinder mit verschiedenen Behinderungen. Das ermöglicht die Bildung von Lerngruppen entsprechend Leistungsstand und Lernfähigkeit, unabhängig von Behinderungskategorien.

Der Vorteil ist vor allem ökonomischer Art. Insbesondere für kleine Schulen und ländliche Schuldistrikte, in denen klassifikatorische Programme wegen der niedrigen Schülerpopulation nicht durchgeführt werden können, bietet dieses Modell eine wertvolle Alternative. Dies ist aufgrund der geographischen Bedingungen in den Vereinigten Staaten ein wesentliches Argument. Die geringe Besiedlungsdichte in weiten Teilen des Landes ist verbunden mit riesigen Entfernungen, so daß die Forderung nach kategorialen Resource Rooms oft gar nicht ernsthaft gestellt werden

kann, was insbesondere natürlich für Behinderungen mit niedriger Häufigkeit gilt.

Der zweite, bereits genannte Vorteil zeigt sich unter pädagogischem Aspekt als Möglichkeit, leistungsähnliche Lerngruppen zu bilden, unabhängig von Jahrgangsstufe und Behinderungsart. Relativ homogene Lerngruppen, das zeigt auch die Entwicklung der Schulsysteme, werden als vorteilhaft gesehen gegenüber inhomogenen Lerngruppen. Dieser angenommene funktionale Vorteil betrifft möglicherweise das Lehren mehr als das Lernen. Die Unterrichtung inhomogener Gruppen stellt den Lehrenden vor erhebliche didaktische Probleme. Dieses Problem wird vor allem dort auftreten, wo der gemischt-kategoriale Resource Room zum Einsatz kommt, um behinderten Kindern in großflächigen Schuldistrikten mit niedriger Population überhaupt sonderpädagogische Förderung zukommen zu lassen. Der Vorteil der Lerngruppenbildung nach Leistungsstand wird dort nicht zum Tragen kommen.

Die Nachteile dieses Modells liegen in den pädagogischen Konsequenzen, die seine ökonomisch-organisatorischen Vorteile sein mögen. Die Lehrer, die in diesem Resource Room Kinder mit ganz unterschiedlichen Behinderungen unterrichten sollen, sind selbst kategorial ausgebildet.

Das kann dazu führen, daß sie sich subjektiv überfordert fühlen und/oder objektiv überfordert sind, zudem möglicherweise von den Eltern dieser Kinder als nichtkompetent abgelehnt werden.

Ein weiteres Problem, speziell innerhalb des amerikanischen Schulsystems, ist die häufige Finanzierungsbedingung, daß solche Sonderprogramme von speziell qualifiziertem Personal, kategorial ausgebildeten Lehrern durchgeführt werden müssen. Diese Bedingung kann den gemischt-kategorialen Resource Room verhindern.

Nonkategoriales Modell

Innerhalb dieser Konzeption ist ein Behinderungsetikett nicht mehr die Voraussetzungsbedingung für sonderpädagogische Maßnahmen. Grundsätzlich werden die Erziehungsprobleme als Lern- und Verhaltensprobleme verstanden, die bei behinderten, aber auch bei nichtbehinderten Schülern auftreten können. Diese Probleme können vorrangig als Systemdefizite erklärt werden, die im nonkategorialen Resource Room durch verbesserte Lernorganisation gelöst werden.

Die Vorteile dieser Konzeption sehen Wiederholt u.a. in der Zusammenarbeit zwischen Regel- und Sonderpädagogik, die durch den Wegfall der Bedingung Behinderung für sonderpädagogische Leistungen beträchtlich erleichtert wird: "Noncategorical services support about equally the efforts of regular education teachers to manage instructional and behavioral problems and the desire of special educators to mainstream handicapped students" (Wiederholt 1979, S. 8). Dadurch, daß Lern- und Verhaltensprobleme vom Behinderungsetikett befreit werden, ist es möglich, auch nichtbehinderten Kindern mit ähnlichen Problemen präventive Hilfen zu geben. Die Einsatzmöglichkeiten des Sonderpädagogen werden damit erheblich erweitert, die Resource-Room-Funktion ausgedehnt. Die Zusammenarbeit zwischen Regelschule und Sonderpädagogik könnte dadurch erleichtert werden, daß die Frage der Zuständigkeit vom formalen Kriterium Behinderung befreit wird. Zuständigkeit ist gebunden an Bedarf und begrenzt durch Kapazität. Mit der Vereinfachung der Zuständigkeitsfrage im nonkategorialen Resource Room kann früheste Intervention (Prävention) ermöglicht werden, im Gegensatz zur traditionellen sonderpädagogischen Intervention, die erst bei vorliegender Behinderung oder nach Manifestierung eines Einzelproblems zur Behinderung einsetzt.

Die Nachteile dieser Konzeption sind vergleichbar mit denen, die bereits für das gemischt-kategoriale Modell genannt wurden, wobei auch hier zentral die Frage der Finanzierung ist. Von der Verwaltungsseite wird der Bereich der speziellen Hilfen für nichtbehinderte Kinder als fraglich, insbesondere auch als kaum kontrollierbar, betrachtet werden.

Das "specific skill"-Modell

Im "specific skill"-Modell werden spezifische Lernbereiche wie Lesen, Rechnen, Schreiben gelehrt. Man könnte dies auch als Förderklassen bezeichnen. Hier wird mit nichtbehinderten Kindern gearbeitet, die mehr oder weniger spezielle Lernstörungen aufweisen. Dieses Modell ist ein Grenzfall zwischen Sonder- und Regelpädagogik.

"Itinerant"-Modell

Auch dieses Modell, das man vielleicht als mobilen oder wörtlich übersetzt als beweglichen Resource Room bezeichnen kann, wird vorrangig in großflächigen Schuldistrikten mit geringer Population verwendet. Sein Einsatz ist immer dann sinnvoll, wenn in kleinen Schulen die Zahl der Problemschüler einen dauernden Resource-Room-Betrieb nicht rechtfertigen. Der Vorteil dieser Konzeption besteht dann darin, daß auch in dünnbesiedelten Gebieten Sonderpädagogik zur Verfügung steht, oder daß Kinder mit seltenen Behinderungen immer noch in der Regelklasse unterrichtet werden können.

Die Nachteile dieses Modells sind beträchtlich. Das ist zunächst die Zeit zu sehen, die der Resource-Room-Lehrer durch Fahrzeit verliert. Er muß außerdem meist seine gesamte Ausrüstung und Materialien mit sich führen und wird speziell eingerichtete Räumlichkeiten selten zur Verfügung haben. Unterrichtung und Förderung des betroffenen Kindes auf täglicher Basis wird schwierig sein. Ebenso schwierig

ist der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu den übrigen Lehrern in den einzelnen Schulen. Kommunikationsprobleme sind nahezu unausweichlich.

6.3. Organisation des Resource Rooms

Raumgestaltung

In der Literatur sind einige Vorschläge bekannt, die sich als Resource-Room-Konzeptionen verstehen lassen oder umformulieren ließen. Cruickshanks (1979) Vorschlag für eine reizkontrollierte Lernumgebung könnte so verstanden werden. Cruickshank strebte allerdings Rückführung nach separierter Unterrichtung für einen notwendigen Zeitraum an und weniger die Verknüpfung von Regelklasse und Sonderprogramm. Außerdem war dieses Modell für Kinder mit neurologisch begründeten Wahrnehmungsdefiziten entwickelt worden, hatte also zunächst nur begrenzte Gültigkeit.

Ein anderer Vorschlag ist Hewetts "engineered classroom" (Schumacher 1975). Die Lernumgebung hier wird streng strukturiert nach Lernbereichen. Durch Individualisierung nach Maßgabe lerntheoretischer Erkenntnisse und im Zusammenhang mit sieben Verhaltenskonsequenzen wird schrittweise Integration angestrebt. Dieses Modell hatte große Wirkung. Das, was als Strukturierung bezeichnet wird, unterscheidet sich oft ganz wesentlich voneinander. Hewetts Vorschlag dürfte ganz allgemein für Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen interessant sein.

Die Unterschiede, die es zu beobachten gibt, gründen sich auf das, was Amerikaner "program philosophy" nennen würden, und natürlich auf die Zielgruppe. Problematisch ist oft, daß diese Modelle, wenn sie übernommen werden, zumeist kostenreduziert übernommen werden. Das heißt dann aber eben nicht, daß sie flexibel der vorgegebenen Situation, das schließt insbesondere auch die Lehrer ein,

angepaßt werden, sondern schlicht billiger werden. Das kann zu Entfremdungen vom eigentlichen Modell führen. Interessant ist die Bedeutung, die vor allem bei Cruickshank und Hewett der Raumgestaltung beigemessen wird. Darin mag sich auch die Vorstellung vom behindernden System widerspiegeln, wie sie bei Lilly beschrieben wurde. Durch die Raumgestaltung und durch die Signalwirkung von Lernzentren soll die Lernumwelt so verbessert werden, daß Lernen erleichtert wird. D'Alonzo u.a. (1979, S. 94) schlagen für den Resource Room folgenden an Hewett orientierten Grundriß vor (vgl. Abb. 22).

Zeitplanung

Mit der Zeitplanung wird eines der schwierigsten Probleme des Resource Rooms besprochen. Der Resource Room muß an einen Zeitplan gebunden werden. An der Erstellung dieses Zeit- oder Stundenplanes sind der betroffene Schüler, der Regellehrer und der Resource-Lehrer beteiligt. Es besteht eine Gefahr der Aufsplitterung.

Folgt man einer Anregung Sabatinos (1971, S. 34), dann sollte der Resource-Room im Ein-Stunden-Rhythmus ablaufen: zehn Minuten Vorbereitung und Anlaufzeit, vierzig Minuten Unterricht und Einzelarbeit und zehn Minuten zwischen alter und neuer Gruppe für den Lehrer, um seine Beobachtungen aufzuschreiben. Problematisch ist an diesem Vorschlag, daß er den Zeitrhythmus der übrigen Schule unberücksichtigt läßt und dadurch die Regelklassen durch ein Kommen und Gehen gestört sein könnten. Oberhaupt sollten, um Störungen zu vermeiden, lange Wege in den Resource Room möglichst vermieden werden, d.h. der Resource Room sollte an einem möglichst zentralen Ort des Schulgebäudes eingerichtet werden. Architektonisch wären sternförmige Lösungen mit dem Resource Room im Zentrum günstig.

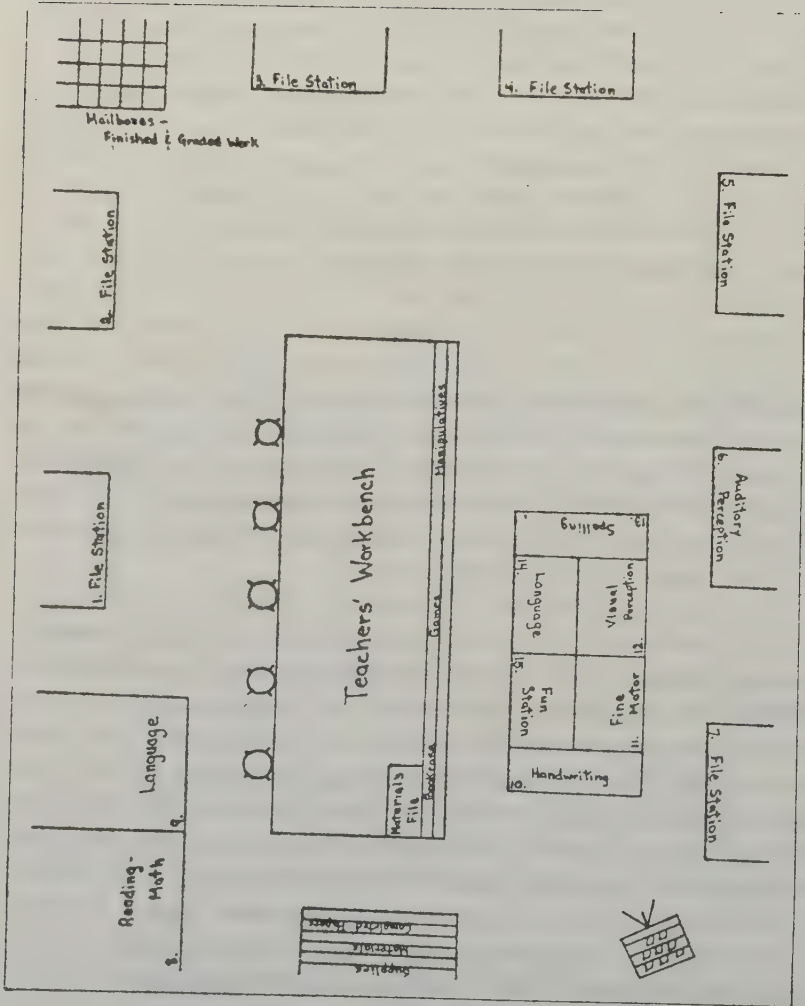


Abb. 22: Classroom Design of a Resource Room
(D'Alonzo u.a. 1979, S. 94)

Auch in der Zeitplanung werden die einzelnen Resource Rooms sich erheblich voneinander unterscheiden. Die Zeitplanung wird wesentlich davon abhängen, welche Bedeutung der Beobachtungs- und Beratungsfunktion des Resource-Room-Lehrers beigemessen wird.

Oberweisung

Für den Resource Room gelten die Forderungen von P.L. 94-142, und die Eltern müssen die Möglichkeit haben, am Überweisungsverfahren teilzunehmen. Das ist dann ein unnötiger Aufwand, wenn eine nur kurzfristige Intervention geplant ist. Das gleiche gilt auch für die übrigen formalen Forderungen des Gesetzes. Im Grenzbereich von behinderten und nichtbehinderten Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen, den der nonkategoriale Resource Room einschließt, stünden bürokratischer Aufwand und Zweck in keinem Verhältnis mehr. Der Wegfall formalisierter Überweisungsverfahren wurde als Vorteil des nonkategorialen Resource Rooms ausgegeben. Andererseits war es ja gerade ein Ziel der IEP-Forderungen, mißbräuchliche und ineffektive Sonderung zu vermeiden. Das bedeutet, daß die Verfahrensbestimmungen von P.L. 94-142 die Flexibilität und präventiven Möglichkeiten des Resource Rooms einschränken.

Zur Frage der Überweisung gehört auch die Frage der Größe des Resource Rooms. Wiederholt u.a. schlagen zwei Regeln vor:

"Rule Number 1. Of the children who meet the guidelines, the most severe cases should be given priority in placement.

Rule Number 2. Only the numbers of students that can be served in the resource-room effectively should be taken into the program. Usually the caseload should be no more than 20" (Wiederholt 1979, S. 54).

Dieser Vorschlag berücksichtigt die Dringlichkeit sonderpädagogischer Hilfe (Regel 1), ohne die Funktion des Resource-Rooms aufs Spiel zu setzen (Regel 2).

Die Anzahl der Schüler, die im Resource Room aufgenommen werden können, wird auch davon abhängen, ob es zusätzliches Hilfspersonal gibt.

Unterrichtsmaterial

Wenn Integration das Ziel ist muß sich der Resource Room am Curriculum der Regelschule orientieren. Das muß nicht notwendig heißen, daß die in der Regelklasse üblichen Materialien verwendet werden. Im Gegenteil sollten Materialien, die mit Versagenserfahrungen verbunden sind, zumindest anfänglich vermieden werden. Der Resource Room braucht also eigene Materialien, die der Resource-Lehrer aus einem eigenen Haushalt selbst erwerben sollte, und die adäquate Lernangebote für die im Resource Room unterrichtete Schülerpopulation darstellen.

6.4. Resource-Room-Lehrer

In zwölf Thesen wurden die Funktionen des Resource-Room-Lehrers zusammengefaßt:

- "1. The learning-resource teacher teaches six or seven sessions daily, except Friday (a half day).
2. She acts as a resource person for all classroom teachers from 8:30 to 9:00 a.m. and 3:30 to 4:00 p.m.
3. She meets weekly with the special-subject teachers either as consultant for lesson planning or in an advisory capacity.
4. She prepares stand-by resource lessons for classroom use when a child cannot function within the framework of the regular lesson.
5. She observes the classroom in an advisory capacity by invitation.
6. She confers with the regular classroom teacher about the children's progress in classroom and resource-room.
7. She is responsible for a written evaluation of the children's progress in classroom and resource-room.
8. She confers jointly with parents and classroom teachers and initiates separate parent conferences, when indicated.
9. She initiates the integration of children into regular classes on a full-time basis, when indicated, and serves as supportive resource teacher until transition is complete.

10. She prepares in-service training materials as the need arises.
11. She serves on the Special Learning Committee.
12. She is part of the screening team for special learning disabilities and is responsible for the final evaluation" (Cienon zitiert nach Sabatino 1972, S. 339 f).

Eine praktisch kaum ausfüllbare Rolle. Dabei muß man eingestehen, daß hier noch nicht einmal explizit von den Persönlichkeitseigenschaften gesprochen wird, die ein Lehrer mit so vielen, zweifellos wichtigen Funktionen besitzen muß. Darauf geht ein anderer Autor ein:

"Without question, the resource-room teacher must relate well to others, inspire their confidence, and enjoy interpersonal relationships. Persons who have these traits in tandem with teaching, diagnostic, and prescriptive skills are not plentiful. Further, skills which are predicted on personality attributes may not be fostered through training; they will have to be first identified within experimental contexts and then developed through training" (Heller 1972, S. 372 f).

Hier wird die Grenze der Hoffnung auf Lehrertraining und Ausbildung beschrieben.

Diskussion

Die oben beschriebene Rolle des Resource-Room-Lehrers ist vermutlich die größte Schwachstelle des Modells. In der Normalverteilungskurve sind Durchschnitt und Mehrheit identisch. Das dürfte auch für Resource-Room-Lehrer gelten. Sie werden nicht zu pädagogischen Helden, nur weil man sie so beschreibt. Dabei dreht es sich gar nicht um den Sinn der aufgestellten Forderungen, sondern um realistische Erwartungen. Überfrachtet man den Resource Room mit hohen und höchsten Erwartungen - beispielsweise in der Liste von Vorteilen, die Wiederholt (s.o.) aufstellte -, dann wird man möglicherweise die positiven Ansätze dieses Modells durch eingeplante Enttäuschung von vornherein zerstören. Unterscheidet man

direkte und indirekte Leistungen des Resource-Room-Lehrers (Jenkins & Mayhall 1973, S. 35) dann erscheint sinnvoll, beim Aufbau des Resource-Programms durch Konzentration auf die direkten Leistungen (Arbeit mit dem Kind) die Anerkennung des Lehrerkollegiums zu gewinnen und dann auf dieser Grundlage die indirekten Leistungen aufzubauen.

Eine Umfrage unter 48 Resource-Room-Lehrern ergab, daß nur ein unbedeutender Aktivitätsanteil für Beratung aufgewendet wurde, daß sich die Resource-Room-Lehrer als traditionelle Sonderschullehrer verstehen und ihre Aktivitäten auf ihren Raum beschränken, oder daß die Regellehrer eine Einmischung von außen nicht wünschen. Die Studie deutet allerdings auch an, daß die Beratungsfunktion der Resource-Room-Lehrer mit der Höhe ihres Ausbildungsgrades zunimmt.

Die faktisch ziemlich geringe Bedeutung, die die Beratungsfunktion des Resource-Room-Lehrers in der Praxis vermutlich hat, steht in keinem Verhältnis zur Bedeutung, die ihr in der Literatur zugeschrieben wird. Das ist kaum verwunderlich, wenn man bedenkt, daß sich die Beratungsgegenüber der Instruktionsfunktion gerade dadurch unterscheidet, daß sie in ihren produktiven Auswirkungen schwer objektivierbar, also nicht accountable ist und daß sie Zusatzkosten verursacht.

Die Rolle des Resource-Room-Lehrers muß realistisch eingeschätzt werden. Er ist kein pädagogischer Heroe mit unbeschränkten Kompetenzen.

Der Versuch einer Reflexion verschiedener Resource-Room-Konzeptionen nach ihren Vor- und Nachteilen zeigt, daß jede Konzeption erwünschte und unerwünschte Folgen haben wird. Es deutet sich allerdings an, daß vielfach die Entscheidung für die eine oder andere Konzeption stark abhängt von den administrativen Vorgaben und von den

Problemstellungen, auf die die Schule mit der Einrichtung des Resource Room reagiert. Wenn man den Resource Room idealtypisch, ohne diese Vorgaben, denkt, dann zeigen sich wesentliche pädagogische Vorteile des nonkategorialen Modells. Die präventiven Möglichkeiten scheinen mit dieser mehr als mit irgendeiner anderen Konzeption verbunden zu sein. Die Finanzierungsfrage, das ist immer auch das Kontrollproblem, scheint allerdings ungelöst zu sein. Bei allen non- oder gemischtkategorialen Modellen scheint ebenfalls die Lehrerqualifikation ein durchgängiges Problem darzustellen. Es ist, wie bereits ausgeführt, ein Vorteil der Resource-Room-Konzeption, daß ihre Flexibilität erlaubt, situationsadäquate Lösungen zu finden. Diese Flexibilität müßten auch die administrativen Rahmenbedingungen erlauben.

Zum Schluß soll die Frage gestellt werden, was die Attraktivität des Resource Room ausmacht. Zunächst entspricht die Resource-Room-Plazierung auf den ersten Blick genau den Forderungen von P.L.94-142 nach dem Least Restrictive Environment. Schüler mit Lern- und Verhaltensproblemen werden einerseits in der Regelklasse belassen und andererseits kann doch die geforderte angemessene individualisierte Förderung durchgeführt werden. Das Argument, daß die Förderung im Resource Room billiger ist als in der Sonderklasse, wiegt schwer. Auch dem Druck der Eltern für Integration kann man mit diesem Modell entgegenkommen. Möglicherweise sind auch die Stigmatisierungsfolgen der Resource-Room-Förderung geringer als die der Sonderklasse.

Ein Punkt soll hier herausgestellt werden. Es handelt sich beim Resource Room um eine Doppelstrategie von Sonderung und Integration. Wer für dieses Konzept votiert, erkennt an, daß Kinder mit schulischen Problemen gesonderte Förderung brauchen. Für die Regelschule heißt das, daß sie weiterhin bestimmte Erziehungsprobleme nach außen

delegieren kann. Damit gibt sie einen Teil ihrer Verantwortung ab, den das sonderpädagogische System aufnehmen muß. Der Resource Room erscheint so die ideale Anpassungsreaktion der Schulen auf die rechtlichen Herausforderungen zu sein.

Die gepriesene Flexibilität des Resource Room ist dabei auch genau dessen Problematik. Wie diese Konzeption realisiert wird, bleibt mehr oder weniger jeder Schule überlassen. Der Resource Room als optimale Förderung für einen Schüler mit Problemen oder nur als kostengünstige Alternative zur eigentlich nötigen Sonderklasse, das wird es beides geben.

Es sind allerdings auch kritische Stimmen zu hören, die vor dem Enthusiasmus, mit dem die Befürworter den Resource Room anbieten, warnen:

"I suggest that many of the innovations... exist under other names and have not proven to be all that wonderful. I propose that chronic educational problems are too persistent and leave too many implications for a child's total living to be manageable, as a rule, in a resource room context. For those who need short-term or occasional help, short-term and occasional interventions are fine" (Orthman 1972, S. 380).

Orthman stellt die Frage, ob der Resource Room wirklich ausreichende Förderung für die Kinder bieten kann, die dauerhafte Leistungsrückstände oder Verhaltensprobleme zeigen, die also dauerhaft die Wettbewerbssituation in der Regelklasse nicht meistern. Das ist die Frage, was der Zwölfjährige macht, der auf dem Niveau der zweiten Klasse liest, wenn er nach einer halben Stunde oder einer Stunde Resource Room in seine Regelklasse zurückkommt.

Ein behindertes Kind, das ist die Folgerung, kann auch in dem Bereich, der hier als leichte Behinderung, als Lern- und Verhaltensproblem beschrieben wird, nicht immer ausreichend im Resource Room gefördert werden, wenn diese

Probleme dauerhafter Art sind. Entweder weitet sich der Resource Room zu einer sonderklassenähnlichen Einrichtung aus, oder es müssen ergänzend Sonderklassen angeboten werden. Die Flexibilität, die im Resource Room möglich ist, bleibt allerdings ein unbestrittener Vorteil.

7. ZUR VERWIRKLICHUNG VON P.L. 94-142

Evaluation, IEP, LRE und Elternbeteiligung werden als Kernelemente von P.L. 94-142 in diesem Kapitel besprochen. Es wird versucht, diese Gesetzeselemente, soweit dies möglich ist, nicht nur einer theoretischen Kritik zu unterziehen, sondern auch diese Kritik an empirischen Belegen festzumachen. Einige der in vorausgehenden Kapiteln erarbeiteten Ergebnisse fallen mit Teilen dieses Kapitels zusammen. Evaluation, IEP, Elternbeteiligung, LRE und die Nichtplatzierung leichtbehinderter Kinder können vom Accountabilitygedanken aus betrachtet werden. Die Problematik der Elternarbeit läßt sich nur auf der Grundlage der Due-Process-Bestimmungen verstehen, die der schulischen Arbeit mit behinderten Kindern zusätzlich auferlegt wurde. Die beobachtbaren Verfahrensvereinheitlichungen haben ihre Grundlage im Equal Protection Clause der Verfassung.

Durchgängig lassen sich die aufgezeigten Probleme als Spannung zwischen Produkt und Prozeß charakterisieren. Als Produktaspekt wird bezeichnet, was belegbar ist, z.B., daß ein Meeting abgehalten wurde, oder daß ein schriftliches IEP vorhanden ist. Als Prozeßaspekt wird die Bedeutung bezeichnet, die die Verfahren haben, in denen diese Entscheidungen getroffen werden, und die die in den durchgeführten Verfahren gewonnenen Entscheidungen (Produkte) für die weitere Vorgehensweise besitzen. Letzteres wird institutionelle Offenheit und Flexibilität verlangen, und wäre gleichzusetzen mit inhaltlichen Innovationen innerhalb des Systems. Ersteres ermöglicht es den Institutionen, den externen Innovationsforderungen durch Formalisierung die geforderte Gleichbehandlung formal und belegbar zu realisieren, ohne inhaltlich die Systemstabilität zu gefährden. Es könnte von Minimalanpassung oder Formalisierungsstrategie gesprochen werden.

Durch Formalisierung wird ein wesentliches Anliegen der Gerichte, nämlich Gleichbehandlung, eingelöst. Das trifft aber zunächst nur die Verfahrensweisen, nicht den qualitativen Aspekt, der mit den dabei gewonnenen Entscheidungen zusammenhängt. So wird sich in der Diskussion der IEP-Forderung zeigen, daß zwar IEPs erstellt werden, die rechtlich verlangt sind, aber das Erziehungsgeschehen offensichtlich nicht wesentlich beeinflussen. Ähnlich zeigt sich bei der Elternbeteiligung, daß diese verfahrensmäßig zwar durchgeführt wird, daß die Eltern die Plazierungsentscheidungen jedoch nur in Ausnahmen direkt beeinflussen können, meist nur zu ihrer Meinung über bereits getroffene Entscheidungen befragt werden. Interessant ist dabei, wie flexibel die Schulen auf Widerspruch der Eltern verfahrensmäßig reagieren können. Darin drückt sich auch aus, was in der Literatur nicht erscheint, was in Amerika aber kein Geheimnis ist: Die Angst der Schulverwalter vor aktiven Eltern, die entschlossen sind, das, was sie als ihre und ihrer Kinder Rechte betrachten, durchzusetzen. Die Drohung mit den Gerichten reicht meist aus zur Durchsetzung ihrer berechtigten und oft auch unberechtigten Forderungen. Die Angst der Schulverwalter ist verständlich. Wer möchte seinen Namen mit einer verlorenen Gerichtsentscheidung verbunden wissen? Das bedeutet, daß Defensivbedürfnisse eine wesentliche Rolle spielen und weitgehend durch verfahrensmäßige Absicherung (Formalisierung) befriedigt werden.

Für die betroffenen Kinder ergibt sich, daß die Plazierung, das ist der angreifbarere Aspekt der Sonderpädagogik, die Programmplanung dominiert. Anders formuliert, wird die Selektionsproblematik von der Programmplanung gelöst. Dies ist die Crux jeder Integrationsdiskussion: Rangieren spezielle Maßnahmen vorrangig vor einer normalisierten Umwelt oder umgekehrt? Das LRE-Prinzip könnte nur in einer gründlichen Abwägung und in der Suche nach der günstigsten, reversiblen Plazierung verwirklicht werden. Real aber zeigt sich, daß in den Schuldistrikten das vorhandene Angebot als adäquat verstanden wird, und daß die Plazierungsentscheidung

nicht von der geplanten Programmplanung, wie sie aus den individuellen Bedürfnissen abgeleitet werden müßte, bestimmt wird, sondern von politisch zu nennenden Faktoren wie Kosten, Verfügbarkeit der notwendigen Leistungen, Disziplinschwierigkeiten, Platzierungspräferenz der Eltern, erwartbarem Elternprotest und insbesondere Disziplinschwierigkeiten in der Regelklasse. Durch die Bindung an die Vertragsform des IEPs werden diese Entscheidungen statisch. Die Revision der Platzierungsentscheidung verlangt nicht nur das Eingeständnis der Schule, eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, sondern auch die Wiederholung des gesamten Verfahrens und die Bereitschaft der Eltern, einer Neuplatzierung zuzustimmen. Flexibilität wird dadurch verhindert. Der immer wieder geäußerte Verdacht, daß Organisationsbedürfnisse die Bedürfnisse der behinderten Kinder dominieren, bestätigt sich abschließend im Punkt "Mildly handicapped children".

7.1. Evaluation

Evaluation ist ein Schlüsselbegriff in P.L. 94-142.

SEC. 618. (a) "The Commissioner shall measure and evaluate the impact of the program authorized under this part and the effectiveness of State efforts to assure the free appropriate public education of all handicapped children."

Die Auflistung von Elementen dieser Evaluation entspricht weitgehend statistischer Erfassung. In einem Bericht an die entsprechenden Ausschüsse beider Häuser des Kongresses soll der Commissioner of Education analysieren und evaluieren:

SEC. 618. (d)(2)(A) "... the effectiveness of procedures undertaken... to assure that handicapped children receive special education and related services in the least restrictive environment commensurate with their needs and to improve programs of instruction for handicapped children..."

Die Möglichkeit dies evaluieren zu können, wird hier vorausgesetzt. Das Problem quantitativer und qualitativer Evaluation bleibt unberücksichtigt. Ersteres ist möglich und nötig, aber handlungsleitende Funktion kommt auch der qualitativen Evaluation zu, die den Wert quantitativer Veränderungen erst aufzeigen kann. Jones u.a. sprechen hinsichtlich quantitativer Evaluation von einem "number game":

"While this information has its purposes and is among the easiest to obtain, it is also among the most useless, primarily because of issues that it does not address for example the appropriateness of the alternative educational placement and resulting improvement (or lack of it) in social adjustment, academic achievement, and other outcomes presumed to accompany mainstreaming" (Jones u.a. 1978, S. 593).

Könnte Evaluation objektiv und angemessen, im Sinne der Erfassung aller relevanten Faktoren, durchgeführt werden, dann hätte Reynolds mit seiner positiven Einschätzung von Evaluation recht: "The purpose of evaluation in education is simply to contribute to improvements in instruction - certainly not to justify projects" (Reynolds 1966, S. 586). Das ist in zweierlei Hinsicht naiv argumentiert. Einerseits fehlt nicht nur das Geld, sondern auch das statistische Instrumentarium, um qualitative Evaluation auf Systemebene sauber durchzuführen. Es wäre auch zu fragen, ob der Aufwand wünschenswert wäre, gemessen an den Ergebnissen, die möglich sind. Andererseits dreht es sich um öffentliche Gelder und Programme, die davon unterhalten werden. Die Ausgabe öffentlicher Gelder aber muß natürlich gerechtfertigt und kontrolliert werden. Dies ist sicherlich der Sinn von Evaluation, der sich kaum dadurch umgehen läßt, daß man Evaluationsmaßnahmen allein am individuellen Kind festmacht.

Einen brillanten Gedanken zur Frage der Notwendigkeit von Evaluation stellen McMillan & Semmel vor:

"If the impetus behind Mainstreaming is political or legal, then one might raise the question regarding

the need for evaluation of mainstreaming in the sense of collecting evidence on outcomes of interest regarding the progress of handicapped children who are in the regular class. After all, if the violations of due process, segregation in special classes, and violations of dignity resulting from labeling are morally and legally wrong, then the abolition of those practices is an end in and of itself. Further evidence on the state of these children is unnecessary" (MacMillan & Semmel 1977, S. 3).

Das Argument, fein gesetzt, wäre nur zweifelhaft, wenn der Impetus hinter Mainstreaming nicht politischer, rechtlicher oder gar moralischer Art wäre. Daß er zumindest politisch-rechtlicher Art ist, bezeugt die folgende treffende Aussage Weintraubs, der auf die Frage nach den Kosten öffentlicher Erziehung behinderter Kinder vor dem Subcommittee on Education, unter Hinweis auf 40 schwebende Gerichtsverfahren und die Mills-Entscheidung im District Columbia, erklärte:

"So the question is in terms of those million children. They are going to get an education. The question is who will bear the costs. Someone is going to bear it. It will be born by the local tax payers. It will be born through Federal tax sources, or it will be born off the back of other children, but it is going to happen" (Extension of Education... 1975, Weintraub S. 39).

Das primäre Problem ist, daß öffentliche Erziehung für behinderte Kinder stattfindet, und damit ein Rechtsanspruch eingelöst wird. Sekundär wird dies durch Evaluation kontrolliert. Weintraubs Aussage impliziert Opposition gegen die Finanzierung, also Realisierung des Erziehungsanspruches behinderter Kinder, und, provokant genug, die Sonderpädagogik hat mit dieser Entscheidung nicht mehr zu tun, als sie so oder so begleitend zu kommentieren, so oder so zu exekutieren.

Ein weiterer Grund für die ausführlichen Evaluationsforderungen in P.L. 94-142 ist höchst simpler Art. Bei der Vorbereitung des Gesetzes entdeckte man, daß es nur sehr dürftiges, oft widersprüchliches statistisches Material über

das Erziehungswesen in den U.S. gab. Der Vorsitzende des "Select Subcommittee on Education" entgegnet T.H. Bell, dem damaligen "Commissioner of Education" auf dessen Statement, vor dem Ausschuß:

"Why do you think we have been working on this bill for 3 years? In part, Mr. Bell, it is because we have not had much serious data coming out of your Department... it is not a very pretty picture when you see the incredible deficiency of data that can be taken..." (Extension of Education... 1975, Brademas S. 141).

Mit der Forderung nach klarerem Datenmaterial wird die Grundlage für zukünftige, zentrale Planungsmaßnahmen der Bundesregierung im Bereich öffentlicher Erziehung gelegt. Commissioner Bell hatte zuvor in seinem Statement dargelegt, daß die Evaluationsfunktion des Commissioners (SEC. 616., 617., 618.) auf Daten beruhen müßte, die gegenwärtig einfach nicht erhältlich seien:

"Not only would a uniform accounting procedure for special education be an unwelcome Federal intrusion, it would be difficult to implement and cost several billion dollars. Further, we do not believe that it is meaningful to require 16.000 school districts to compile actual counts of handicapped children served on two occasions during the year. In any case, at least one year's leachtime would be necessary in order to compile and verify such data" (a.a.O., Bell S. 134).

Jede Evaluation verlangt Daten, verbunden mit erheblichem Verwaltungsaufwand. In einem Hearing 1977 kommt es zu folgender Klage:

"... the problem which P.L. 94-142 raises in this respect (Bürokratisierung, d.V.) are unique and worth your careful consideration. ... Public Law 94-142 was enacted substantially after most states had developed their own legislation in the same area. The result has been needless legal and administrative overlap, duplication and conflict. Records for the federal programs must be kept one way; records for state programs must be kept in another. Federal due process requirements work one way; state

requirements work in another. This simply does not make sense" (Education for all... 1977, Flin-trop, S. 10).

Die Problematik resultiert aus der Finanzierungsteilung und der Forderung jeder Seite, daß die Schulen ihren Umgang mit diesen öffentlichen Geldern und ihre Verfahrensweisen verantwortlich belegen. Die Energie hierfür wird der eigentlichen pädagogischen Arbeit entzogen.

Evaluation bedingt eine gewisse Vergleichbarkeit. SEC. 618. (d)(2)(A) "... the Commissioner shall conduct a statistically survey for assessing the effectiveness of individualized educational programs." Das könnte nur geschehen, wenn zurückgegangen wird auf die "instructional goals", die im IEP festgelegt wurden. Damit würde auch die Evaluationsforderung, wird sie ernstgenommen, dazu führen, daß IEPs immer mehr auf meßbare Erziehungsziele festgelegt würden. In dieser Art wären Schulbezirke, evtl. Bundesstaaten noch am ehesten vergleichbar. Das Kriterium ergibt keinen Sinn, weil es für jede Manipulation offen ist und allein die Erreichung meßbarer Erziehungsziele wenig aussagt, also auch der Vergleich wenig ergibt. Evaluation wird sich vor-aussehbar auf formale Aspekte beschränken. Immerhin, das schafft objektivere Planungsgrundlagen auf Systemebene.

7.2. Individualized Education Program (IEP)

Abkehrend von der Verwendung ätiologischer Kategorien und der Bildung homogener Lerngruppen ermöglichte der Behaviorismus der Sonderpädagogik neue Reflexionsmodelle zu entwickeln. "Individualism" und "Behaviorism" sieht Martin (1972) als die zwei wichtigsten Trends der zeitgenössischen Sonderpädagogik. Individualisierung bezeichnet die Anerkennung des Kindes "as the central focus of concern" - ein Gedanke, der der Pädagogik nicht neu ist - unter Berücksichtigung der Integrität der ganzen Person, das meint sozial-emotionaler, interaktionaler Prozesse. Behaviorismus meint die Konzentration auf Output in Pro-

grammplanung und Management, bei gleichzeitiger Beachtung des Inputs. In der IEP-Forderung wird versucht, beide Tendenzen zu verbinden.

Als Vorläufer des IEPs muß Gallaghers Vorschlag für einen "special education contract" angesehen werden:

"The essence of a special education contract would be as follows. Placement of primary school age mildly retarded or disturbed or learning disabled children in a special education unit would require a contract signed between parents and educators, with specific goals and a clear time limit. This contract should be for a maximum of 2 years and would be nonrenewable, or renewable only under a quasi-judicial type of hearing... The contract, composed after a careful educational diagnosis, would commit the special educational personnel to measurable objectives that would be upgraded on a 6 month interval. Ideally, it should start at age 3 or as early as possible..." (Gallagher 1972, S. 531 f).

Gallagher hofft durch diesen Vorschlag dem Labeling-Prozeß einen Teil seiner negativen Wirkungen zu nehmen, und erwartet eine klimatische Verbesserung für Kinder, Eltern und Professionelle.

Die IEP-Forderung in P.L. 94-142 entspricht Gallaghers "special education contract" ganz wesentlich. Accountability und Due Process sollen durch das IEP gewährleistet werden. So kann gesagt werden,

"... the IEP becomes the cornerstone of the law and the management tool that parents, teachers, and other professionals, as well as the eligible student, can refer to when questions arise concerning resources or educational goals" (Hayes & Higgins 1978, S. 267 f).

Das IEP beschreibt die Ziele der sonderpädagogischen Intervention gemessen am Ist-Stand des Kindes, beschreibt Plazierungen und Förderungsmaßnahmen, die dem behinderten Kind zukommen sollen. Es nennt voraussichtliche Dauer,

Ausmaß der Intervention und Evaluationskriterien, anhand derer die Angemessenheit des individuellen Programms zumindest auf jährlicher Basis überprüft werden kann. Im IEP wird auch festgehalten, in welchem Maße der betroffene Schüler am Unterricht in der Regelklasse teilnimmt. Durch die schriftliche Festlegung dieser Elemente 8) ermöglicht das IEP Accountability:

"The IEP can be viewed as the accountability measure of P.L. 94-142 which will assure that a child does not remain static over a period of time, and that his school is held responsible for his progress, or if there is none, for requesting a change in the IEP focus" (The Education Digest, zit. nach Swatsbury 1980, S. 95).

Accountability bedeutet hier allerdings nicht, daß Lehrer oder Schule verantwortlich gemacht werden können, wenn die schriftlich festgelegten Ziele nicht erreicht werden. In den "Final regulations" zu P.L. 94-142 (1977) heißt es dazu ausdrücklich:

SEC. 121a. 349. "This section is intended to relieve concerns that the individualized program constitutes a guarantee by the public agency and teacher that a child will progress at a specified rate. However, this section does not relieve agencies and teachers from making good faith efforts to assist the child in achieving the objectives and goals listed in the individualized education program. Further, the section does not limit a parent's right to complain and ask for revisions or the child's program, or to invoke due process procedures, if the parents feel that these efforts are not being made."

Während also die Erreichung der Interventionsziele nicht einklagbar sind, sind die Verfahrensweisen nach wie vor ein kritischer Bereich.

8) Ein Vorteil der schriftlichen Festlegung liegt auch darin, daß sie die Kommunikation zwischen Schulbezirken erleichtert, wenn Schüler von einem Bezirk zum anderen wechseln. In der mobilen amerikanischen Gesellschaft ein wichtiges Argument. Vertraulicher Umgang mit diesen Informationen wird im Gesetz gefordert (vgl. Reynolds 1980, S. 5).

Kleber, der sich in einer Publikation (Kleber 1982) mit P.L. 94-142 auseinandersetzt, beschreibt den IEP-Prozeß in einem Stufenmodell.

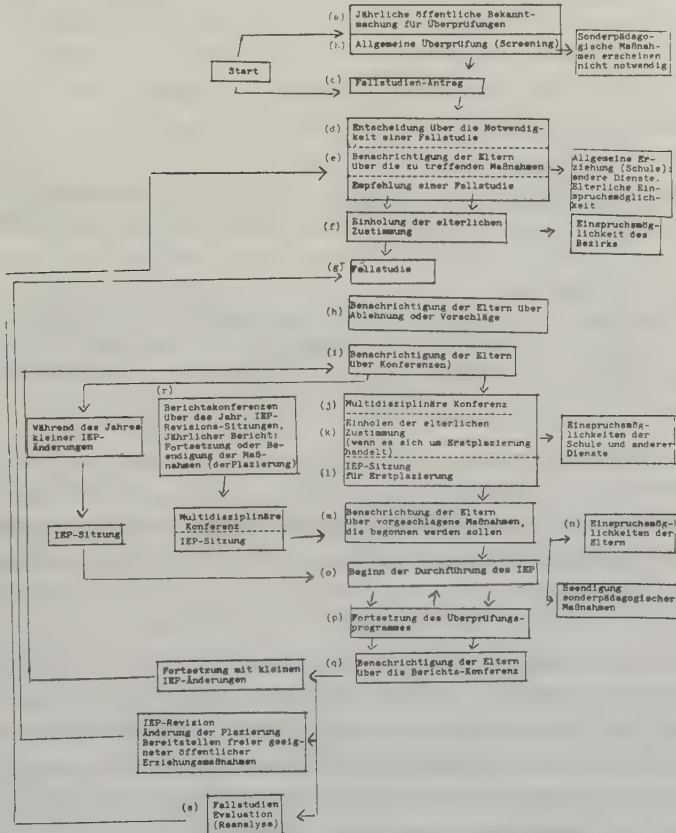


Abb. 23: Prozeßverlauf der Entstehung eines Individuellen Erziehungs-Programmes (IEP) (Kleber 1982, S. 209)

Bezüglich der Teilnahme an IEP-Konferenzen legen die Ausführungsbestimmungen fest:

SEC. 121a. 344. "Participants in meeting.

(a) General. The public agency shall insure that each meeting includes the following participants:

(1) A representative of the public agency, other than the child's teacher who is qualified to provide, or supervise the provision of, special education.

(2) The child's teacher.

(3) One or both of the child's parents...

(4) The child where appropriate.

(5) Other individuals at the discretion of the parent or agency.

(b) Evaluation personnel. For a handicapped child who has been evaluated for the first time, the public agency shall insure:

(1) That a member of the evaluation team participates in the meeting; or

(2) That the representative of the public agency, the child's teacher or some other person is present at the meeting who is knowledgeable about the evaluation procedures used with the child and is familiar with the results of the evaluation."

An der IEP-Konferenz partizipieren also minimal vier bis fünf Personen. Da häufig aber mehrere Lehrer an der Konferenz teilnehmen, die Eltern oder die Schule nach Gutdünken weitere Personen hinzuziehen können, kann sich diese Zahl schnell erweitern.

IEPs sind abhängig von den verfügbaren Informationen über das Kind, den Daten, die die pädagogische Diagnostik bereitstellt. Dazu werden standardisierte Tests verwendet. Im kriterienorientierten Test wird nicht die Leistung des Kindes gegenüber seiner Altersgruppe in Vergleich gestellt, sondern das Kompetenzniveau hinsichtlich eines festgelegten, relevanten Kriteriums erfaßt. Daraus ergibt sich auch gleichzeitig die Entfernung zu einem Ziel, d.h. die Zielrichtung der Förderung ist im nichterreichten Kriterium angegeben. Daraus und wegen der hier möglichen Dokumentation von Lernfortschritten ergibt sich die Beliebtheit dieser Testform. Eine weitere Möglichkeit der Informationsbeschaffung ist die Beobachtung des Kindes (Weinberg & Wood 1975).

Inhalte des IEP sind zunächst, die aus den Assessment-Informationen gewonnenen Grobziele ("long term goals") und die davon abgeleiteten Teilziele ("short term goals"), eine Beschreibung der zusätzlichen Maßnahmen ("educational services"), abhängig von den Erziehungsbedürfnissen des Kindes, unabhängig von ihrer Verfügbarkeit (P.L. 94-142, SEC. 4).

Für eine abschließende Zusammenfassung des IEP-Prozesses kann Abb. 24 herangezogen werden. Im Gegensatz zur vorhergehenden Abb. 23 wird hier in sechs Punkten die Planungsseite gegenüber der Verfahrensseite betont. Eine Prozeß- und Produktunterscheidung des IEPs scheint sinnvoll:

"... the IEP must be conceived of as both a product (written statement) and a process. Elimination of either will result in an incomplete, singlefaceted approach that will blunt the potential and the purpose of the IEP. The process provides the vehicle for the development of the products..." (Kay & Asserlind 1979, S. 138).

Die Unterscheidung deutet auf die Spannung hin, die zwischen rechtlich gefordertem Produkt (formaler Aspekt) und dahinterstehendem Prozeß (inhaltlicher Aspekt) entstehen kann. Die Unterscheidung deutet weiter an, daß das IEP in seinem Prozeßaspekt als nicht abgeschlossen gesehen werden darf, wenn das schriftliche Produkt vorliegt. Obgleich die Ausführungsbestimmungen festlegen, daß das IEP "at the beginning of each school year" (Final Regulations, SEC. 121a. 342.) vorliegen soll, muß es noch Raum für Weiterentwicklung lassen. Wie dieselben Autoren formulieren:

"There must be room in the development and implementation stages of the written statement to address the issue of "not knowing". ... The product must be viewed as representing the best thinking at one point in time, and it should be subject to both skepticism and trial" (a.a.O., S. 140).

P.L. 94-142 läßt hierfür kaum Spielraum, wenn alle Änderungen im Erziehungsprogramm des behinderten Kindes den Due Process-Bedingungen unterliegen.

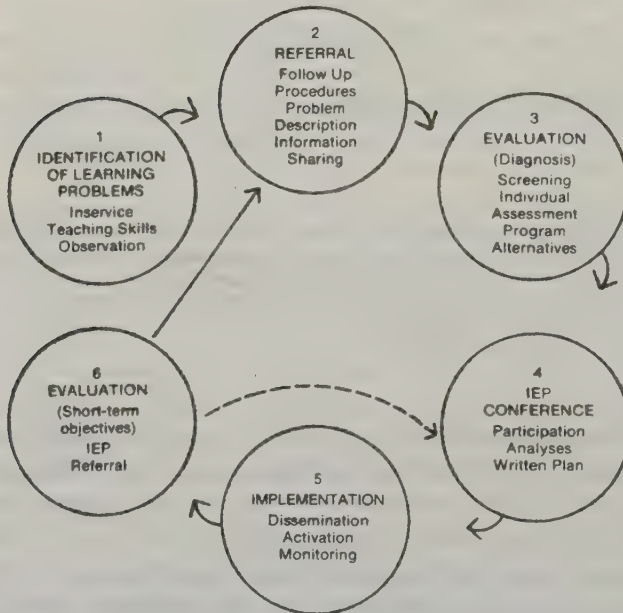


Abb. 24: The IEP Process (Meyen 1978, S. 131)

Fragen

Die IEP-Forderung ist ein Versuch des Gesetzgebers, die Schulen von ihren Organisationsroutinen weg zur Orientierung auf das individuelle Kind hin zu zwingen. Durch das IEP sollen nicht nur Platzierungsentscheidungen gründlicher vorbereitet werden, sie sollen durchsichtiger und accountable gegenüber den Eltern werden. Durch die geforderte Spezifizierung der erforderlichen und geplanten Maßnahmen soll erreicht werden, daß das individuelle Kind die Hilfe und Förderung erhält, die es braucht. Unter dem Aspekt individualisierter pädagogischer Planung werden Kategorien nicht benötigt. Die Evaluationsforderung soll garantieren, daß die zusätzlichen, speziellen Maßnahmen effektiv sind, oder wenn dies nicht festgestellt wird, daß sie verbessert werden. Die Intentionen sind begrüßenswert, die praktischen Probleme umfangreich.

Kosten

Price & Goodman (1980) untersuchten in einer Kostenstudie in Pennsylvania den Aufwand, der mit der Erstellung von IEPs verbunden ist. Einige Ergebnisse:

- Der durchschnittliche Zeitaufwand für die Erstellung eines IEPs lag bei 6,5 Stunden. Durchschnittlich 32 % dieser Zeit brachten die Lehrer in ihrer Freizeit auf. Im Hörgeschädigtenbereich zeigte sich mit einem Zeitaufwand von durchschnittlich 1066 Minuten eine erhebliche Abweichung.
- Zeitlich am aufwendigsten im IEP-Prozeß waren Diagnose und schriftliche Fassung des IEP.
- Für die IEP-Konferenz mit den Eltern wurden durchschnittlich nur 23 Minuten angegeben.
- Die für die IEP-Erstellung aufgewendete Schulzeit ergab sich aus Unterrichtsbefreiung der Lehrer für diesen Zweck.
- Der durchschnittliche Zeitaufwand von 6,5 Stunden entspricht ungefähr einem Schultag. D.h., wenn ein Resource-Room-Lehrer 20 Kinder unterrichtet und die geforderten

IEPs innerhalb seiner Arbeitszeit anfertigen will, würde er ungefähr drei Wochen nicht unterrichten. Nicht enthalten ist der Zeitaufwand für die IEP-Revisionen und jährliche Evaluation.

Die Ergebnisse dieser Studie müssen mit Vorsicht interpretiert werden, sie beruhen auf unkontrollierten Lehreraussagen. Desweiteren, darauf machen die Autoren selbst aufmerksam, wurde die Studie im Schuljahr 1977-78, dem Jahr des Inkraft-Tretens von P.L. 94-142, durchgeführt, in dem es noch keine IEP-Routinen gab. Schließlich kann jedes nachfolgende IEP auf dem vorjährigen aufbauen und wird vermutlich weniger Zeit in Anspruch nehmen. Nichts wird ausgesagt über die Beteiligung von anderem Schulpersonal (z.B. Schulpsychologen).

Die Ergebnisse der Studie zeigen allerdings, daß die IEPs einerseits durch Verringerung der Unterrichtszeit andererseits durch die Bereitschaft der Lehrer, Freizeit zu opfern, erstellt werden. Man kann annehmen, daß die Schulen versuchen, den Zeitaufwand möglichst gering zu halten. Dies wird Auswirkungen haben auf die eigentliche Absicht, die sich mit der IEP-Forderung verbindet.

Realisationsprobleme

- 1) Der IEP-Prozeß ist zeitaufwendig. Insbesondere, wenn es zwischen den Eltern und der Schule zu Meinungsverschiedenheiten und zu einem "impartial hearing" kommt, scheinen quasigerichtliche Verfahrensweisen die pädagogische Arbeit in den Hintergrund zu drängen. Der IEP-Aufwand resultiert in einer Reduzierung der unterrichtlichen Funktion des Lehrers. Es wird angenommen, daß das IEP die Arbeit des Lehrers erleichtert und effizienter werden läßt.

2. "Parents often complain that their children do not get the services and placement that they need, but rather what is available. Depending upon where you live, the available services may be few. ...More efforts need to be made to find services that fit the needs of the child rather than fitting the child into existing services" (Geiser 1980, S. 98).

Wiederum ist dies begründet im niedrigen Generalisationsniveau des amerikanischen Erziehungswesens, in unterschiedlichen Pro-Schüler-Ausgaben und Verfahrensweisen. Die Eltern werden sich im Interesse ihrer behinderten Kinder durch "impartial hearings" und gerichtlich zur Wehr setzen.

3. Begründet in der Diffusion des amerikanischen Schulwesens wird die Bedeutung der IEPs, ihre Form, Expliziertheit in einzelnen Schulbezirken weit differieren. "Minimal compliance" mit dem Gesetz steht echter Individualisierung gegenüber. Auch hier könnten es die Eltern sein, die der Forderung nach mehr Gleichheit der Programmqualität, durch Einschaltung der Gerichte, Kraft verleihen.

4. Eine Kernfrage ist die nach den Curriculummodifikationen für die leichtbehinderten Kinder, die in der Regelklasse bleiben. Diese Frage steht notwendig im Mittelpunkt bei der Unterrichtung dieser Kinder in der Regelklasse. Gemäß den gesetzlichen Vorgaben muß das IEP dazu keine Ausführungen enthalten. Es muß angenommen werden, daß diese Kinder in der überwiegenden Mehrzahl nach dem Regelklassencurriculum unterrichtet werden. Dieser Verdacht wird von amerikanischen Autoren bestätigt (Childs 1979, MacMillan u.a. 1976).

Gefahren des IEPs: "Fractional practices"

"The basic assumption underlying the development and utilization of fractional approaches is that human behavior may be successfully separated, as it were, into specific entities, units, or functions, these being essentially independent and capable of being individually evaluated and/or exercised" (Mann & Philips 1967, S. 312).

Diese Annahme führt zu einer Betonung von Assessment und der Eingrenzung der Retardation oder Dysfunktion. Mit der gezielten Übung und Förderung der defizitären oder eingeschränkten Funktionsbereiche wird die Erwartung einer Verbesserung dieser Leistungsbereiche verknüpft. Ein klassisches Beispiel für diese Vorstellung und eine Verknüpfung von Diagnostik und Förderung ist der Psycholinguistische Entwicklungstest. Darin werden psycholinguistische Kompetenzen aufgesplittet. In einer Kurve werden dann Negativabweichungen der zwölf Einzelbereiche sichtbar gemacht, und ein gezieltes Training derselben kann durchgeführt werden (Kirk 1971, Kirk & Kirk 1976). Das Frostig-Training ist ein anderes Beispiel.

"Unfortunately the overwhelming bulk of evidence from investigations in learning and transfer of training does not support the effectiveness of training procedures directed towards the formal training of abilities in ways intended by many of the fractional approaches" (Mann & Philips 1967, S. 313).

Fraktionale und ganzheitliche Vorstellungen stehen sich entgegen. Die IEP-Forderungen orientieren sich stärker am ersteren. Accountabilityvorstellungen, weitgehende Programmeinsicht und -Kontrolle durch die Eltern machen diese Tendenz sichtbar. Die Gefahr besteht, daß Erziehung immer mehr zur meßbaren Input-Output-Relation reduziert wird, pädagogische Freiräume kleiner werden. Unterricht (Input) muß zu Lernzuwachs (Output) führen, der belegbar sein soll. Da Meßbarkeit eher in schulischen Leistungsfächern, durch klare Kriteriendefinition möglich, im sozial-emotionalen, interaktionalen Bereich meist durch schwer definierbare Kriterien zweifelhaft ist, besteht im Bereich leichter Behinderung die Gefahr einer einseitigen Orientierung an klar definierbaren Kriterien, die dem Regelcurriculum entnommen werden. Hier sind Lehrer accountable. In einer von Andersen u.a. durchgeführten Analyse von 400 Individual Education Plans zeigte sich:

"More than 75 % of the instructional objectives addressed basic academic areas: reading, math and language. Only 10 % were listed in areas relating to social, emotional and behavioral needs" (Andersen 1978, S. 207).

Soweit dies schon Wirklichkeit sonderpädagogischer Förderung ist oder werden könnte, verkommt sie zur pädagogischen Buchführung, in der es um Eingangs- und Ausgangsbestände geht, um ein Wachstum, das durch Training erreicht wird. Aber ist nicht genau das die Funktion der Sonderpädagogik, wenn ihre Zielsetzung Integration ist? Muß nicht gerade dann erreicht werden, daß sich das Kind dem Leistungsniveau der Regelklasse annähert als Voraussetzung, um vom Unterricht in der Regelklasse profitieren zu können?

Die Sonderpädagogik sitzt auch hier in einer Zwickmühle. Orientiert sie sich an sozial-emotionalen Lernzielen, so sieht sie sich dem Vorwurf der "Wohnstubenpädagogik" ausgesetzt. Versteht sie sich als eine technische und Trainingsdisziplin, die sich durch meßbare Erfolge legitimiert, dann setzt sie sich dem Vorwurf der Fraktionalisierung aus.

Zusammenfassung

Die Absichten der IEP-Forderung sind einsichtig. Aus der Erfahrung vielfacher, von den Gerichten verworfener Fahrlässigkeiten gegenüber behinderten Kindern im amerikanischen Erziehungswesen wird Accountability für sonderpädagogische Maßnahmen gefordert. Von politisch-rechtlicher Seite, das ist die Ironie der Sache, wird gefordert, daß sich die Pädagogen von klassifikatorischen Betrachtungsweisen ab - dem individuellen Kind zuwenden. Um das durchsetzen und kontrollieren zu können, verlangt man einen schriftlichen Förderplan für jedes sonderpädagogisch betreute Kind. Der staatlichen Kontrolle werden noch die Eltern zugesellt, deren Möglichkeiten, die Programmeffizienz für ihr Kind zu beurteilen, die direkteste Kontrolle für die Schule bedeuten kann. Es geht um die Effizienz öffentlicher Erziehung.

Wie verhalten sich die Schulen zu diesen Vorschriften? Zunächst mag die IEP-Forderung als ein Eingriff in den eigentlichen schulischen Arbeitsbereich verstanden werden und selbstverständlich als eine Kontrolle ihrer Arbeitsweisen. Desweiteren wird der IEP-Prozeß als eine zusätzliche Belastung verstanden werden und als weitere Formalisierung der pädagogischen Arbeit. Kurz gefaßt, die gesetzliche Forderung nach IEPs kann als eine Bedrohung verstanden werden. Die bisherigen Arbeitsweisen werden öffentlicher, auch angreifbarer. Die Gefahr, die damit verbunden sein kann, ist die Erfüllung gesetzlicher Forderungen durch eine Art Minimalstrategie. Dadurch werden die gesetzgeberischen Intentionen gebrochen. Aus der IEP-Konferenz, in der mit den Eltern die Plazierung des Kindes und sein Erziehungsprogramm besprochen werden soll, kann ein Treffen werden, in dem den Eltern eine Entscheidung mitgeteilt wird, die zuvor von der Schule intern getroffen wurde, und der die Eltern nur noch zustimmen sollen. Aus den individuellen Erziehungszielen im IEP können pädagogisch irrelevante Ziele werden, deren Erreichung jedoch, und damit eben auch Accountability, gewährleistet ist. Form kann Inhalt ersetzen.

Weitere Fragen lassen sich stellen. Warum muß nur die Schule in diesem "Vertrag" Verantwortung übernehmen, nicht die Eltern? Warum sollen vorrangig Sonderpädagogen unter dem Druck eines solchen Vertrages arbeiten, nicht auch Regellehrer? Und schließlich könnten Eltern fordern, daß auch ihre nichtbehinderten Kinder Anspruch auf Individualisierung und IEPs haben. Wirft außerdem nicht gerade die Begeisterung, mit der viele Sonderpädagogen die Forderung nach IEPs begrüßten, ein Licht auf ihre bisherige Arbeit?

7.2.1. IEP-Praxis

In einer großangelegten Studie (Perchy u.a. 1980) wurde versucht, die IEP-Praxis auf nationaler Ebene zu evaluieren.

Die untersuchte Population bestand aus 2.657 Schülern, die in 507 Schulen sonderpädagogisch gefördert wurden. 95 % dieser Schüler hatten IEPs. Bei den restlichen 5 % nahm man an, daß sie mit Title-I-Mitteln gefördert wurden. Die Auswertung der IEPs ergab:

- Die durchschnittliche Länge der IEPs betrug fast fünf Seiten. In kleinen Schulbezirken waren die IEPs kürzer als in mittelgroßen und großen Bezirken.
- IEPs für Schüler in Sonderschulen (4 % der Gesamtpopulation) waren deutlich länger als die IEPs von Schülern, die zumindest teilweise in der Regelklasse gefördert wurden.
- Durchschnittlich beteiligten sich vier Personen an der Erstellung von IEPs. Schulverwaltungspersonal war an 60 % aller IEPs beteiligt.
- Nur bei 1/3 aller IEPs waren, wie verlangt, die im Gesetz genannten Funktionsträger und Eltern vertreten.
- Ungefähr 3/4 der betroffenen Eltern unterzeichneten das IEP ihres Kindes oder stimmten mündlich zu. Zu den IEP-Konferenzen kamen über die Hälfte der Eltern. Als Trend zeigte sich, daß die Partizipationsrate von Eltern und Vertretern der LEA bei schweren Behinderungen höher als bei leichten Behinderungen war.
- Die Beteiligung von Eltern am IEP-Prozeß nahm mit zunehmendem Alter der Schüler ab, während die Beteiligung der Schüler selbst mit zunehmendem Alter stieg.
- Fast 2/3 der Schüler in Regelschulen erhielten wöchentlich durchschnittlich fünf Stunden sonderpädagogischer Förderung nur im Resource Room. 1/4 der Schüler wurden in Sonderklassen mit durchschnittlich 20 Wochenstunden gefördert.
- Ausgehend von den Pro-Schüler-Ausgaben zeigte sich, daß die reicheren Schulbezirke mehr Schüler in Sonderklassen förderten als Bezirke mit niedrigen Pro-Schüler-Ausgaben (32 % gegenüber 17 %, während sich für den Resource Room umgekehrt 48 % gegenüber 73 % ergeben). Zwei Interpretationsmöglichkeiten bieten sich hierfür an. Einerseits

wäre möglich, daß die Intensität der Förderung von der Finanzkraft der Schulbezirke abhängt, mithin finanzielle Kriterien die pädagogischen dominieren. Andererseits wäre möglich, daß die Regelschule bei vorhandenen finanziellen Möglichkeiten dazu tendiert, behinderte Kinder in Sonderklassen abzuschieben. Beide Argumente werden in bestimmtem Maße zutreffen. Vom Zahlenmaterial her läßt sich keine der beiden Interpretationen belegen.

- Nur 1 % der Kinder wurde ausschließlich in Regelklassen gefördert. Das könnte heißen, daß sich Konsultationsmodelle als nicht ausreichend effektiv erweisen und nur in geringem Maße angewendet werden.
- IEP-Inhalte: Während 65 % aller IEPs Angaben bezüglich Lesen und Englisch und 53 % bezüglich Rechnen enthielten, fanden sich in ungefähr 1/3 der IEPs Angaben bezüglich des Sozialverhaltens. Bei der Feststellung des gegenwärtigen Leistungsstandes erscheint das Sozialverhalten des Kindes in 5 % aller IEPs, als Ziel aber in 21 % der IEPs. Emotionale Ziele werden in weniger als 0,5 % der Fälle genannt. Der Verdacht einer Überbetonung des Schulleistungsbereiches erscheint berechtigt.

IEP-Erstellung

In einer Teilstudie (Thouvenelle u.a., Activity 2, 1980) wurde die Frage nach der Erstellung der IEPs gestellt. Als ein klares Ergebnis zeigte sich, daß die IEPs immer nach der Plazierungsentscheidung erstellt wurden. Das erscheint funktional erklärbar und sinnvoll, da ja der Inhalt des IEPs auch von der Plazierung des Kindes abhängen könnte. Der Intention des Gesetzes widerspricht dies nur dann nicht, wenn die Plazierung aus den "individual needs" des Kindes abgeleitet wird.

"However, in reaching a placement decision, the placement team tends to consider the child's needs globally rather than in a precise, written fashion (such as is recommended in the individualized edu-

cational plan precedures). Furthermore, placement-related needs are not always programming needs. A child may need help with addition and subtraction, but this does not point to any particular placement. 'Needs more attention'; 'needs a smaller class'; 'needs to be around children of her ability level' are needs that narrow the range of what is an appropriate educational setting for this child. They are the kinds of needs considered in reaching a placement decision. Interestingly enough, these kinds of needs do not often occur on individualized educational plans because they are already been met by placing the child in an appropriate setting" (a.a.O., S. 123).

Daraus kann geschlossen werden, daß die Bedürfnisse des Kindes in zwei Arten aufgespalten werden: plazierungsbezogene Bedürfnisse (Klassengröße; Eigenschaften der Klassenkameraden, u.a.) und programmbezogene Bedürfnisse (Grob- und Teilziele). Erstere bestimmen die Plazierungsentscheidung, während die programmbezogenen Bedürfnisse das IEP bestimmen. Lapidar stellen die Autoren der Untersuchung fest:

"With regard to the letter and spirit of the law, it should be quite obvious that deviations from the individualized educational plan requirements were quite common" (Thouvenelle u.a., Activity 2, 1980).

So wurden beispielsweise die IEPs häufig nicht in Meetings, sondern vorausgehend von einer Person erstellt und später dort präsentiert. Auch hierzu ein treffender Kommentar:

"Given the minimal level of parent participation which characterized many meetings, this seems to be an efficient and effective way to produce an individualized educational plan...(a.a.O., S. 127 f).

Schließlich scheinen sich die Autoren in ihren eigenen Ergebnissen zu verirren:

"Although general goals and objectives were not major topics at most of the meetings observed, specific goals

and objectives were discussed even less extensively - in fact, barely at all in most of the cases" (131). Nichtsdestoweniger einige Seiten zuvor: "Although the needs on which the placement decision was based were often not recorded (on the individualized educational plan or elsewhere); they were in fact, individually considered for each student" (a.a.O., S. 128).

Das muß dann allerdings ein weiterer Begriff von Individualisierung sein als der in P.L. 94-142 ausgeführte. Der Grund dafür dürfte sein, daß das IEP vorrangig als Produkt verstanden wird, das rechtlich gefordert und unumgänglich ist. Es wird offensichtlich in den Schulen weniger als eine Hilfe und Erleichterung des erzieherischen Handelns (Prozeß) gesehen. Zu diesem Ergebnis gelangt auch die Studie:

"One of the major constraints affecting the usefulness of the individualized educational plan is the fact that the individualized educational plan is often seen solely as a requirement of the law. Rather than serving as a guide which directs the teacher's activities with a child, the individualized educational plan is perceived to be just one more piece of paper that must be completed at each special education student" (a.a.O., S. 133).

Zusammenfassung

Die Studie zeigt, daß die Schulen bemüht sind die IEP-Forderungen von P.L. 94-142 zu erfüllen.

"State and local education agencies and state/special facilities appeared to have made a good start toward full implementation of the IEP mandate of P.L. 94-142" (Peycha u.a., Vol. I, S. 15).

Aber auch Kritisches wird geäußert:

"On the other hand, a significant proportion of IEPs did not contain; (a) all of the mandated information items, and/or (b) a direct link between areas of need and the services to be provided (as reflected by the annual goals and short-term objectives). Even under the generous criteria used in the study, only about one-third of the IEPs contained all the information mandated by the act. Also, the educational

programming information contained in IEPs raises some questions about the appropriateness of existing practices regarding assessment and provision of services in the least restrictive environment" (a.a.O., ebd.).

Bleibt noch festzuhalten, daß die Studie quantitative Aspekte analysierte, aus denen sich Schlüsse auf die Qualität der Unterrichtung nicht ziehen lassen. Trotz einer grundlegend wohl eher wohlwollenden Einstellung kommt die Studie zu sehr kritischen Ergebnissen hinsichtlich der IEP-Praxis in den Schulen.

7.2.2. Statements zur IEP-Problematik

Die Problematik von IEPs wurde früh erkannt. In einigen Statements, die vor dem "Select Subcommittee on Education" abgegeben wurden, zeigen sich sowohl Wünschbarkeit wie auch Probleme der IEP-Forderung in eindringlicher Deutlichkeit.

"As you well know, we at the Council have long been interested in the so-called "individualized written plan" for handicapped children for two fundamental reasons:
Each child requires an educational blueprint custom-tailored to achieve his or her maximum potential;
and
All principles in the child's educational environment, including the child, should have the opportunity for input in the development of the plan"
(Extension of Education 1975, Weintraub, S. 30).

"For example, the whole history of education - social, psychological, research in general - has been to try to measure things that you could measure. The result was that sometimes we ignored important dimensions of a process and stuck instead to those things which yielded to test and measurement technology.

Now, in an individual plan for a handicapped child what should be in it, for example? Should it include his arithmetic proficiency or her spelling proficiency, or how much of a gain they might make on reading, and should those things be measured by a standard national test? For example, would that be the criteria for success?

If you have a fourth grade retarded child, say he picks up three month or 6 month on such a reading achievement test. What about the other dimensions; for example, how well he gets along or she gets along with the boys and girls in the class? Frequently a major goal of special education would be to help the handicapped child be able to interact with his peers rather than the academic achievements. How about the feeling of self-worth, and this is important for when a handicapped child sees that other children are able to do things that he can't do, he may be able to learn faster or perform better athletically or speak more clearly, and so forth, and so on.

So any special education program by nature involves itself with not just how much a person might get on a test but how they feel about themselves, how they relate to others; and this is quite a complex endeavor.

So, one of the things I have been concerned about is that we not rush into the idea of a highly structured measurable plan which would then tend to tip us away from these subjective and personal areas into just focusing on something that we could get down with pencil and paper" (a.a.O., Martin, S. 145).

"One of the things that is emerging... in our conversation with thousands of teachers, is that the individualized plans are not worth much and will not stand alone. A plan that is developed at the beginning of the year and put into effect will not necessarily yield much fruit in December or in March or in June. What has been necessary is for the regular classroom teacher, if she has a handicapped child in her care, to work closely with the special education teacher or the other teacher, to get together in a monthly meeting for swapping notes. 'This is what we are going to try this month', and that kind of thing" (a.a.O., Martin S. 147).

"A. Allow school districts to prepare a written, proposed IEP which can be sent to parents for their review. If parents are satisfied, they can sign the IEP and return it. If not, they can request an IEP conference.

B. Allow school districts to prepare the IEP after the child has been placed in a program. This permits the teacher to establish more meaningful program recommendations for inclusion in the IEP.

C. Allow school districts to limit attendance at IEP conferences to the teacher and parents. Administrative staff should be involved only when needed.

D. Amend the IEP content requirements to include only annual goals, not short-term objectives. Such objectives are difficult to write and require frequent revisions" (Field Hearings on Education 1980, Cochran, S. 21).

"The components of the IEP are the same for the child with learning disabilities who needs speech and language service 30 minutes daily, a hospitalized or homebound child, or a profoundly retarded child. ... We recommend reconsideration of the process for those children who are likely to be brought into the general school organization, reducing staff in attendance. We further recommend that the completion of the IEP process not require the writing of short-term objectives before placement of the child, or provision of special education. We submit that writing the short-term objectives within 30 days after placement in a special education program will permit the objectives to be more specific to the child and certainly more useful to the special education provider. It would also considerably reduce time spent in meetings" (a.a.O., Caruso, S. 119).

7.3. Least Restrictive Environment

Der Begriff "least restrictive environment" wird in P.L. 94-142 nicht definiert. Es gibt darüber, was "least restrictive environment alternative setting" bedeutet, ganz unterschiedliche Vorstellungen. LRE wurde zu einem plazierungsrechtlich rechtfertigenden Begriff, d.h. kaum eine Institution öffentlicher Erziehung wird es sich leisten ihre Erziehungsmaßnahmen, für behinderte Kinder und Jugendliche, nicht mit diesem Begriff zu zieren. Der Begriff ist also weitgehend bedeutungslos.

In seiner allgemeinsten Form bedeutet LRE, bezogen auf Schule, daß die Regelklasse weniger restriktiv ist als die Sonderklasse, bzw. daß alles, was näher an der Regelklasse ist weniger restriktiv sei als zunehmende Sonderung. Dies ist der grundlegende Gedanke des Normalisierungsprinzips. Dieser Gedanke wurde bereits bei Reynolds dargestellt. Sein "no more special than necessary" wurde zum Bewertungskriterium von sondernden Erziehungspraktiken. Die Regelklasse wurde zur Orientierungsnorm sonderpädagogischer Praxis. Ähnlich auch Denos Weiterentwicklung von Reynolds Interventionsdreieck. Beide Autoren verwenden den Ausdruck "least restrictive environment" nicht. Sie stellten jedoch den Gedanken vor, daß sich die sonderpädagogische Praxis daraufhin orientieren müsse.

Die Implikationen dieser Orientierung an der Regelklasse sind außerordentlich. Cruickshank formuliert seine Kritik im Titel eines Aufsatzes, "least restrictive environment: administrative wishful thinking". Er stellt die Frage, ob nicht "the 'least' may more often be the most restrictive place" (Cruickshank 1977, S.5), und stellt fest, daß die Qualität der Erziehung Vorrang haben muß vor dem administrativen Label:

"A thoughtless response, such as the 'least restrictive' concept, to parental frustrations, however, will not necessarily remedy a wrong. Educational administrators and the special education leadership can not take any comfort to date in what has been done through the concept of least restrictive placement. Already within regular class teachers' groups and from parents who realize that the 'least' may indeed be the 'most' restrictive, perhaps to an even greater extent than poor quality special educational programs" (a.a.O., ebd).

Hier wird die Frustration der Eltern hinsichtlich der Qualität sonderpädagogischer Intervention, bzw. ihre Funktion der Problemaussonderung aus der Regelklasse, im Gegensatz zu ihrem Anspruch auf qualitativ höher stehende Erziehung als Grund für die gerichtlichen Vorgaben gesehen. Allerdings, neue administrative Standards und Begriffe (LRE) und ihre verfahrensmäßige Absicherung (IEP) führen nicht automatisch zu qualitativ besserer Erziehung. Zunächst bleiben sie ungedeckte Versprechungen.

Dabei, und darauf ist hinzuweisen, steht hinter dem administrativen Etikett LRE der Integrationsgedanke, die Förderung nach sozialer Inklusion behinderter Kinder in der sie am wenigsten einschränkende Umwelt. Die Spannung zwischen Einschränkung und optimalen Lernbedingungen kann allerdings ein neuer Begriff nicht auflösen. Die Grenze zur Ideologie ist schnell überschritten:

"The position offered here is that not only do severely handicapped citizens have the right to be participating members of heterogeneous communities, but that such participation is inherently good, and

that it is now feasible to arrange educational service delivery systems in ways that maximize the probability of such participation" (Brown u.a. 1980, S. 178).

Natürlich sollen Schwerstbehinderte die Möglichkeit der sozialen Partizipation in einem Rahmen haben, der sozial so "norm"-al wie nur möglich ist. Dagegen wird nicht argumentiert. Wohl aber läßt sich diskutieren hinsichtlich des Reflexionsniveaus dieser Autoren. Wer so argumentiert, "that such participation is inherently good", erweckt den Eindruck, daß er selbst gar nicht so richtig versteht, was er fordert. Da, wo Norm über Realität gestellt wird, entsteht ein Spannungsverhältnis, das in seinen Folgeproblemen sorgsam bedacht sein will.

Die Kritik am LRE-Begriff besagt, daß er als Organisationsbegriff durch Orientierung an der Norm (Regelklasse) formal gedacht, daß er daran aber qualitativ nicht festgemacht werden kann:

"... the current least restrictive model does not really focus on modes of instruction, i.e., the specific activities and procedures for meeting the accepted needs relevant to the child's total ecology and a failure to base the concept of restriction on the conditions most influential for meeting those needs... educational restriction has been determined far more by the label of the administrative arrangement than the appropriateness of the instructional mode" (Miller & Switzky 1977, S. 128).

Least Restrictive Environment in der Praxis

In einer umfangreichen Studie, "Study of procedures for determining the least restrictive environment of handicapped children", die das "Bureau of Education for the Handicapped" in Auftrag gegeben hatte, wurde die LRE-Praxis auf der SEA- und LEA-Ebene untersucht.

7.3.1. LRE auf SEA-Ebene

Eine Teilstudie dieser Untersuchung (Brandis u.a. 1980) analysierte die Aussagen zum LRE in "State Annual Program Plans" (APP), in denen die SEAs ihre Maßnahmen bezüglich der Realisierung von P.L. 94-142 beschreiben.

Im allgemeinen machten die SEAs keine Aussagen zum LRE in den APPs. Da, wo es Informationen gab, schienen LRE und Mainstreaming gleichgesetzt, meist durch Übernahme der "to the maximum appropriate" Aussage von P.L. 94-142. Die Spannbreite der LRE-Interpretation reicht von der Gleichsetzung mit Regelklassenplatzierung bis zum Verständnis, daß LRE das Ergebnis der Diskussion aller Platzierungsmöglichkeiten und die Entscheidung für die Alternative ist, in der das IEP bei größtmöglicher Interaktion mit nichtbehinderten Kindern am besten verwirklicht werden kann. Nur Letzteres ergibt Sinn aus der Perspektive der Individual Needs. Der Bericht stellt hier allerdings fest:

"The application of LRE appeared to have had the effect of concentrating attention on placement options and sheer physical proximity rather than on the total environment and individual needs of the child.... placement with nonhandicapped children could overshadow the need for a child to have appropriate specialized education and services" (Brandis u.a. 1980, S. 61).

Das bedeutet, daß der formalen Entsprechung Vorrang eingeräumt wird vor der inhaltlichen Verwirklichung der LRE-Forderung.

Die State Plans variierten stark in der Beschreibung des Platzierungsprozesses und in den Zeitgrenzen, die zwischen den einzelnen Stufen dieses Prozesses festgesetzt wurden. Der Zusammenhang zwischen IEP und Platzierung war häufig unklar. Dies mag auch an den verwirrenden Ausführungsbestimmungen zu P.L. 94-142 liegen. In SEC. 121a. 346. (c) heißt es, das IEP enthalte "a statement of the specific special education and related services to be provided to the child"

und später, SEC. 121a. 552. (a), Platzierung "is based on his or her individualized education program". Einmal wird gesagt, daß die Platzierungsentscheidung vor, das andere-mal nach dem IEP erfolgt.

Viele Staaten versuchten die Platzierungsentscheidungen durch Manuale zu erleichtern, die Definitionen von Behinderung, Testempfehlungen und Vorschläge für angemessene Platzierungsmöglichkeiten enthielten. Bezüglich der Elternbeteiligung waren die Verfahrensweisen der SEAs vage, insbesondere, was die Zustimmung der Eltern hinsichtlich der Platzierungsentscheidung betraf. Formal wurde den Gesetzesbestimmungen entsprochen, inhaltlich waren die Eltern am Entscheidungsprozeß, soweit dies aus den APPs hervorging, häufig nicht beteiligt. Äußerten sich die Eltern nicht, so wurde dies in einigen Staaten als Zustimmung ausgelegt.

7.3.2. LRE auf LEA-Ebene

In einer anderen Teilstudie wurden 134 "local placement team meetings" in 15 LEAs in fünf Bundesstaaten (je drei LEAs in jedem Bundesstaat) beobachtet, von denen 96 genauer analysiert wurden. Das Ergebnis zeigt, daß auch auf der LEA-Ebene das LRE-Konzept kaum spezifische Bedeutung erlangte, sondern weitgehend mit Mainstreaming gleichgesetzt wurde. Trotz der daraus resultierenden Verwirrung glaubten die Verfasser erkennen zu können, daß das LRE-Prinzip das Schlüsselement der Platzierungsentscheidung darstellte. In der Beteiligung an diesen Entscheidungen rangierten in 69 % aller beobachteten Treffen Schulpsychologen am höchsten. Ihnen folgten Mütter (56 %), Sonderpädagogen (48 %), Regelschullehrer (38 %) und Schulleiter in ungefähr einem Drittel aller Treffen, deren Dauer durchschnittlich 36 Minuten betrug. Erstaunlich ist hier insbesondere die verhältnismäßig niedrige Partizipationsrate der Regelschullehrer.

In der Mehrzahl der beobachteten Fälle ergaben sich keine Plazierungsveränderungen, wobei zu bedenken ist, daß auch Evaluationstreffen beobachtet wurden. Wo Veränderungen zu sehen waren, zeigte sich eine Tendenz zu weniger restriktiven Plazierungen. In neun Fällen wurde für restriktivere Plazierung entschieden. Ein interessantes Ergebnis der Studie ist die Feststellung:

"Assessment data were often interpreted but these materials were less frequently related to the placement process itself. Overall a direct link between testing and placement was extensively treated in only... 26 individual cases. In the nine cases that involved a move to a more restrictive environment, this issue was never extensively discussed" (Thouvenelle u.a., Activity 2 1980, S. 69).

Hier bestätigen sich die Beobachtungen, die hinsichtlich der IEP-Praxis gemacht wurden. Vorsichtig ließe sich interpretieren, daß Sozial- und Verhaltensfaktoren die größte Bedeutung in der Plazierungsentscheidung spielen, die durch Testergebnisse bestätigt und abgesichert wird. Diese Interpretation wird auch dadurch gestützt, daß Sozialverhalten in 88 % (n=118) häufiger als "classroom achievement" in 72 % (n=97) diskutiert wurde. Natürlich gibt es einen engen Zusammenhang zwischen beiden Faktoren.

Hinsichtlich der Plazierungsoptionen wurde allgemeiner Konsens darüber beobachtet, daß geeignete Plazierungsmöglichkeiten im jeweiligen Distrikt vorhanden seien.

"Typically, the placement team gave serious consideration to only one option before making a placement recommendation/decision. Two options were seriously considered in less than one-ninth of the cases and three placement alternatives were seriously evaluated in three cases. When two or more options were considered, the discussion centered around labels..., or disagreement over the amount of time to be spent in special education..." (Thouvenelle u.a., Activity 2 1980, S. 72).

Bei restriktiverer Plazierung wurden Plazierungsoptionen häufiger erwogen.

Als Einschränkung der LRE-Praxis zeigte sich das Fehlen geeigneter Platzierungsmöglichkeiten; entweder waren sie nicht vorhanden, oder sie waren belegt. Beispielsweise gab es kaum Resource Rooms für EMR-Kinder, was eine klassifikationsbedingte, evtl. auch erfahrungsbedingte Einschränkung der Platzierungsoptionen für diese Kinder darstellte. Es zeigte sich ein nicht genügendes Verständnis des LRE-Konzeptes:

"... strategies were not explicitly identified to facilitate the interaction between handicapped and nonhandicapped peers..." (Thouvenelle u.a., Final Project Report 1980, S. 13).

Eine weitere Einschränkung wurde in der Klassifikationsverwendung erkannt:

"Seldom was more than one option considered by the placement committee. It appeared that the classification of children within various handicapping categories limited the type of placements which were appropriate for the committee to consider. The decision making process seemed to be confined by the label under which the child was determined eligible to receive services" (a.a.O., ebd.).

Abschließende Wertung:

"Although the placement decision-making process did not often address the elements of LRE explicitly, there was ample evidence that consideration of LRE in general was inherent in almost all of the placement deliberations which were observed. Such consideration was usually so implicit in the decision process that it can be described as representative of an existent philosophy..." (a.a.O., S. 179).

Überraschend auch der Schluß dieser Studie. Das LRE-Konzept als Element der Platzierungsentscheidung: explizit nein, implizit aber so sehr, daß LRE als repräsentativer Leitgedanke aller Platzierungsentscheidung gesehen wird. Was das bedeutet, drücken die Autoren an anderer Stelle deutlicher aus:

"Overall most handicapped students were placed within the least restrictive environment appropriate given the district's existing resources and placements available" (a.a.O., S. 12).

Anders formuliert: wohlmeinende Platzierung im Rahmen der Gegebenheiten. Das bleibt allgemein und wird von jedem Pädagogen in Anspruch genommen.

Grenzen

Die Autoren konstatieren ein ungenügendes Verständnis des LRE-Konzeptes und seine Vermischung mit dem Mainstreamingbegriff. Während LRE als Platzierung, vom Normalisierungsprinzip her als Platzierung so nahe der normalen Lebensumwelt des behinderten Kindes, wie möglich (in der Schule also der Regelklasse), verstanden werden kann, ist der Mainstreaminggedanke mehr als Vorstellung der Reintegration charakterisierbar:

"'Mainstreaming' on the other hand involves the concept of returning a handicapped child to the normal or regular education process. The implication is that the student is a 'special student', still under the auspices of the special education staff, and is only returned to regular education to the extent that special education permits it. The distinction between LRE and mainstreaming is subtle and perhaps focuses more on conscious and complex choice of least restrictiveness compared with the more simple decision to 'mainstream in non-academic or other appropriate areas' " (Brandis u.a. 1980, S. 64).

Die Problematik dieser Begriffsfassung besteht darin, daß die Fragestellungen, die sich daraus ableiten, ungenau sind. Nach der pädagogischen Angemessenheit der Platzierung wird nicht gefragt. Ebenfalls wird nicht nach zeitlicher, sozialer und unterrichtlicher Integration gefragt. Anstelle dessen werden vorrangig prozedurale Vorgänge quantitativ beschrieben, kommen die Autoren zu offensichtlich widersprüchlichen Ergebnissen, die sich wohl aus den Definitionsungenauigkeiten ergeben.

Die Teilstudie 2 (LRE auf LEA-Ebene) zeichnet sich durch erstaunliche methodische Schwächen aus. Auf ein repräsentatives Sample wurde von vorneherein verzichtet, um einen möglichst breiten Spielraum von Verfahrensweisen zu erfassen. Auch erscheint die Samplegröße von 134 beobachteten Meetings in 15 LREs als nicht ausreichend. Die Auswahlkriterien bleiben unklar, obgleich behauptet wird, daß das "sample fairly representative of a number of demographic characteristics" sei (Thouvenelle u.a., Activity 2 1980, S. 8). Die ausgewählten Fälle wiederum sind nicht repräsentativ. Behinderungen geringerer Häufigkeit und schwere Behinderungen sind überdurchschnittlich repräsentiert.

Den kritischen Faktor stellt der Beobachter dar, der an jeder Sitzung teilnimmt. Diese Variable, die einen Hawthorne-Effekt vermuten läßt, bleibt unkontrolliert. Das subjektive Gefühl der rechtlichen Bedrohtheit amerikanischer Schulen kann durch die Teilnahme des Beobachters verstärkt werden, und möglicherweise zu erheblichen Verzerrungen führen. Die Replizierbarkeit der Studie ist nicht gewährleistet. Die Studienergebnisse sind eher auf logischer als auf empirischer Ebene interessant.

7.4. Elternbeteiligung

Eltern und Elterngruppen spielten eine entscheidende Rolle für den Ausbau des sonderpädagogischen Systems. Die drei einflußreichsten Gruppen waren die "National Association for Retarded Citizens" (NARC, früher "National Association for Retarded Children"), die "United Cerebral Palsy Association" (UCP) und die in den sechziger Jahren gegründete "Association for Children with Learning Disabilities" (ACLD). In Zusammenarbeit mit anderen Berufsorganisationen, an erster Stelle ist hier das "Council for Exceptional Children" (CEC) zu erwähnen, kämpften diese Organisationen für Ziele, die in P.L. 94-142 als "free appropriate public education for all children" zusammengefaßt werden können.

Die genannten Gruppen, häufig auch in Verbindung mit Minoritätenverbänden, verfolgten ihre Ziele mit erheblichem Geschick:

"As the national organizational structure of these groups became more effective and as members of local groups became convinced that, in the long run, more might be accomplished through national planning and emphasis, a nationwide plan of attack was established. Certain key states became the center of focus for intensive efforts to establish the rights of the handicapped in comprehensive legislation" (Gearheart 1980, S. 22).

Ein solcher Schlüsselstaat wurde beispielsweise Kalifornien, wo man eine liberale Richterschaft vermutete. Die Ergebnisse der Elternaktivitäten waren beachtlich und führten letztendlich zu P.L. 94-142.

Kirk und Gallagher (1979, S. 467 ff) beschrieben im geschichtlichen Ablauf vier Funktionen, die Eltern zugeschrieben worden waren oder die sie übernahmen:

- "Parents as scapegoats"

In den vierziger und fünfziger Jahren wurden die Eltern oft als Ursache des Problems, insbesondere bei Verhaltensauffälligkeiten ihrer Kinder, gesehen. Das erzeugte eine Verdachts- und Mißtrauenshaltung auf der einen, eine Verteidigungshaltung auf der anderen Seite.

- "Parents as program organizers"

Ausgeschlossen vom öffentlichen Erziehungssystem organisierten Eltern für ihre behinderten Kinder gemeindegebundene Erziehungsprogramme, Elternhilfe und Elternberatung.

- "Parents as political activists"

Insbesondere innerhalb der Elternorganisationen übten die Eltern diese Rolle aus, und konnten zunehmend mehr Mittel für die Erziehung ihrer behinderten Kinder durch Gerichte und Gesetze erreichen.

- "Parents as program participants"

Dies ist eine qualitativ völlig neue Rolle für Eltern und Schulen. Sie erwächst aus einer zunehmenden Anerkennung sozialwissenschaftlicher ("ecological") Erkenntnisse, ist aber, was für die Praxis bedeutender sein mag, für Eltern behinderter Kinder festgeschrieben in P.L. 94-142.

7.4.1. Elternbeteiligung in der Praxis

"I remember one time writing a sentence I was very proud of. I said something like: 'We make parents full partners in our efforts to help their children.' I thought that was rather advanced because at that time people didn't think much about parents. But then a young teacher spoke up and said 'Oh, don't you think that is rather arrogant?' Indeed it was." (Hobbs 1978, S. 496).

Die nahezu einhellige Zustimmung zur Elternbeteiligung im amerikanischen Schrifttum darf nicht dazu verleiten, die Probleme, die es in der Praxis gibt, zu übersehen. Die unbestrittene theoretische Einsicht, daß die Eltern den wichtigsten Faktor im Erziehungsprozeß darstellen, sagt über die Problematik der Beziehung "Spezialist"-Eltern wenig aus. Die vielfältigen Modelle und Vorschläge zur Elternarbeit, die sich in der Literatur finden, weisen auf die Problematik hin (vgl. z.B. "The Pointer" 1980/1).

In der bereits oben zitierten Studie über die Inhalte der APPs der Bundesstaaten wird festgestellt:

"Only 6 states gave a clear indication that parents must attend the placement meetings. Parental attendance did not appear to be required in 20 states; another 13 states had unclear policies; and for the remaining 11 states the parent was not specified in any capacity as a placement team member" (Brandis u.a. 1980, S. 31).

Das ist ein überraschendes Ergebnis, gemessen an der Bedeutung, die der Elternbeteiligung in der Literatur beigemessen

wird. Tendenziell scheint die Elternbeteiligung in den analysierten Plänen der Bundesstaaten auf Informationsmöglichkeiten für die Eltern hinauszulaufen.

"In summary, state policies regarding placement meetings tended to be inclusively oriented, broad based with respect to information sources, and especially accomodating of special meeting needs of parents" (a.a.O., S. 73).

Auf den Versuch, die Eltern wirklich an den pädagogischen Entscheidungen teilnehmen zu lassen, deutet dies nicht hin. Das kann auch mit den Formulierungen von P.L. 94-142 erklärt werden:

"Parents have no written, designated, enforceable role. This omission has forced educators to develop IEPs essentially without regard for the most critical factor - parent support. In this case at least, parent support has a few different meanings than parent consent or involvement" (MacAfee & Vergason 1979, S. 5).

In der bereits oben zitierten Studie von Thouvenelle u.a. (Activity 2, 1980) wurden die 134 beobachteten Meetings von 62 % (n= 83) der Eltern besucht, in der Mehrzahl Mütter (n= 75), aber auch Vätern (n= 25). Von diesen 83 Treffen resultierten 76 in einem von den Eltern als befriedigend empfundenen Ergebnis. An 19 dieser Meetings nahmen auch die betroffenen Kinder und Jugendlichen teil. Die Eltern spielten in den beobachteten Treffen keine aktive Rolle:

"Parents involvement usually took the form of supplying information concerning family background and placement preferences. In very few cases was there any indication that parents were dissatisfied with the placement decision; for the most part, the school personnel was successful in their attempt to persuade parents as to the appropriateness of the placement and to accomodate parent preferences where possible. Rather than taking an active role in decision-making, however, parents and team members seemed to be most comfortable when the school took the lead in determining placement. ... Thus, in most of the meetings observed in our sample, the purpose

of the meeting was not for group decision making, but rather to explain the decision to the parents, solicit background information, and to obtain parental approval" (a.a.O., S. 137).

In einer kleineren Studie von 14 IEP-Konferenzen in North Carolina kommen Turnbull u.a. zu überraschend ähnlichen Ergebnissen:

"The primary recipients of statements were parents (63 % of statements), resource teachers (17 % of statements), and classroom teachers (10 % of statements)."

Und: "The legal rights and responsibilities of parents were glossed over in the majority of conferences" (Turnbull u.a. 1980, S. 281 u. 283).

Die Eltern der beobachteten Meetings scheinen in der Mehrzahl nur eine marginale Rolle zu spielen. Dieses Ergebnis ergab sich aus der Analyse von Konferenzen, in denen sogar noch ein Beobachter anwesend war, von denen man annehmen darf, daß sie besonders korrekt durchgeführt wurden. Es gibt sicherlich Fälle, in denen Eltern eine sehr dominante Rolle spielen. Eine große Anzahl von Eltern jedoch, mit niedrigem Sozialstatus, Mitglieder ethnischer Minderheiten, werden sich von der Schule bedroht fühlen und keine wichtige Rolle in den IEP-Konferenzen übernehmen. Trotzdem kommt es in den beobachteten Konferenzen der ersten Studie zu einer 92 % (n= 76)-Zustimmung der Eltern zu den Platzierungsentscheidungen, und nur in drei Fällen sind die Eltern deutlich unzufrieden. Das bedeutet, daß Accountability durch die Konferenzen erreicht wird, während eine inhaltliche Beteiligung der Eltern unerreicht bleibt. Erwähnt werden soll noch, daß die Beobachter beim Schulpersonal den allerdings nicht erfolgreichen Versuch wahrnahmen, die Eltern zu mehr Beteiligung zu ermutigen.

7.4.2. Die Sicht der Schule

Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang das Ergebnis einer Umfrage (Yoshida u.a. 1978), die zwischen September 1975

und März 1976 in Connecticut durchgeführt wurde. Dort gab es bereits damals eine den IEP-Forderungen weitgehend entsprechende Praxis. 1372 Planungsteammitglieder wurden nach ihrer Meinung befragt, an welchen Aktivitäten des Planungsteams die Eltern beteiligt sein sollten. Von 24 möglichen Aktivitäten erreichten nur zwei über 50 %:

- "present information relevant to case" (65,7 %);
- "gather information relevant to case" (57,4 %).

Wenn außerdem Aktivitäten wie "reviewing the students educational progress" (41,4 %), "reviewing the appropriateness of student's educational program" (36,7 %), "judging program alterations" (34,0 %), mit relativ niedrigen Prozentsätzen gewählt werden, so deutet das an, daß die Vorstellungen der Schulen von den Forderungen des Gesetzes weit abweichen. Die Autoren der Umfrage fassen zusammen:

"The school may interpret the parental role to one of merely observing the planning team proceedings; parents would provide information but would not be viewed as decision makers. ... the attitude data suggest the possibility that a decision making role for parents during planning team meetings may face some strong opposition" (Yoshida u.a. 1978, S. 532 f). 9)

-
- 9) Die Kompetenz-Inkompetenz-Zuschreibung als Dilemma der Elternarbeit wurde kürzlich in anderem Zusammenhang beschrieben. "Die Anerkennung der Kompetenz der Eltern ermöglicht diese Mitarbeit (Elternarbeit, d.V.), die Inkompetenz der Eltern, wie sie die Frühförderung notwendig voraussetzt, bedingt Elternarbeit durch die Frühförderung. Ziel der Frühförderung in der Elternarbeit ist es, die Eltern als Mittel für die Zwecke der Frühförderung einzusetzen. Aufgabe der Elternarbeit ist es, daher, die elterliche Kompetenz für die Zwecke der Frühförderung nutzbar zu machen, und ihre Kompetenz auszuweiten. Das Ideal der Frühförderung in der Elternarbeit ist die Identität elterlicher Interessen mit den Zwecken der Frühförderung" (Thurmair 1983, S. 42).

Es geht um die Durchsetzung von Zwecken, die die Eltern nicht selber setzen müssen, zu deren Durchsetzung sie beitragen sollen. Für amerikanische Verhältnisse bleibt hier zu berücksichtigen, daß Elternbeteiligung stärker rechtlich und verfahrensmäßig festgemacht ist als inhaltlich, wobei allerdings ersteres dem inhaltlichen Zweck dienen soll.

Die Ergebnisse zeigen desweiteren, unter den befragten Praktikern, die Nicht-Anerkennung der Bedeutung der Eltern für die schulischen Belange des Kindes, die den Eltern in der Literatur zugeschrieben wird.

7.5. Due Process Hearing

Kotin u.a. (1980) werteten 121 Hearings aus, die sie in neun Staaten beobachteten. Die überwältigende Mehrheit (116) der beobachteten Hearings wurde von den Eltern beantragt und gingen nicht von der Schule aus. In der Mehrzahl der Fälle wünschten Eltern "more restrictive placements". In 100 der Hearings wurde Plazierung in privaten Einrichtungen gefordert. Wenn nachgewiesen werden kann, daß im Angebot öffentlicher Erziehung angemessene Programmangebote fehlen, muß die LEA die Kosten für die Erziehung durch einen privaten Träger übernehmen. Die Eltern konnten 46 Entscheidungen gewinnen, wobei die Chancen höher waren, wenn sie "less restrictive environments" forderten, während sie die Mehrheit der Entscheidungen verloren, in denen sie restriktivere Plazierungen verlangten. Die LEAs konnten von den fünf Hearings, die sie beantragten, nur eines für sich entscheiden.

Interessant an diesen Ergebnissen ist ganz besonders, daß eine Mehrheit der Eltern restriktivere Plazierungen wünschte, die ja auch teurer sind und häufig intensivere Förderung versprechen. Deutet dies hier eine Umkehr des Mainstreaming Trends an? Die empirische Basis der Untersuchung ist nicht ausreichend, um zu einem Schluß zu kommen. Eher schon läßt die Tatsache, daß in 100 von 121 Fällen private Einrichtungen den öffentlichen vorgezogen werden, darauf schließen, daß das Vertrauen der amerikanischen Eltern in die staatlichen Erziehungseinrichtungen für behinderte Kinder nur gering ist. Interessant wäre hier gewesen, genauere Informationen über Art und Schweregrad der Behinderungen zu erhalten, die in diesen Hearings verhandelt wurden.

Schlußfolgerungen

Betrachtet man die obigen Ausführungen zusammenfassend, so zeigen sich unter dem Aspekt der Elternbeteiligung deutlich einige Problemaspekte von P.L. 94-142. Die Unklarheit des Gesetzes in der Bestimmung dessen, was "active participation" der Eltern bedeuten soll, führt dazu, daß die Schulen dies gemäß ihrer Organisationsbedürfnisse entscheiden. Die Schulen arbeiten sozusagen mit einer Kompromißstrategie. Die Eltern, das wird ernsthaft versucht, werden beteiligt. Aber diese Beteiligung findet nicht gleichberechtigt statt, also durch Entscheidungspartizipation, sondern eher dadurch, daß die Schule die schon getroffenen Entscheidungen von den Eltern bestätigen läßt, wobei man auf Widerspruch sehr flexibel reagieren kann.

"... it seems inevitable that many schools will interpret the law's mandate in conformity with their traditional medical model of how parents should behave... expect the mature, 'cooperative' parent to behave in a patientlike manner in the decision-making process" (Gliedman 1980, S. 184).

Das mag zum Teil zutreffen, aber es scheint doch nicht komplex genug gedacht, dem Überleben des medizinischen Modells den schwarzen Peter zuzuschieben. Wichtiger ist, zwischen Interessen zu unterscheiden, nämlich denen des Kindes, der Eltern und der Schule. Es ist verwunderlich, wie mehrheitlich unkritisch im Schrifttum eine Identität von Kind- und Elterninteressen angenommen wird. Der Schule aber wird, auch in der geschichtlichen Entwicklung, der böswillige Versuch zugeschrieben, den Einfluß der Eltern einzuschränken ohne nach den zweifelsohne dafür vorhandenen Gründen zu fragen.¹⁰⁾

Eine differenzierte Sichtweise bietet einmal mehr Kirp an:

"The child's parents also have a stake in the issue, but their concerns should be distinguished from those of the child. Even if both share the same perception

10) Vgl. hierzu die Diskussion zwischen Poper (1977) und Cronin (1977) in Phi Delta Kappan.

of the school's decision, its consequences will affect them differently. This point assumes particular importance when the school... has in effect identified that child as less than normal. ... Parents may be unwilling to endorse the educational program which is objectively best for the child, if the recommended course of action appears to compound parental problems" (Kirp 1974, S. 45).

Und weiter zu den Interessen der Schule:

"The school interests are equally legitimate, and very different. The school has to concern itself with the aggregate welfare of all children as well as the welfare of any given child. It will resist any arrangement such as the provision of a particular program not previously offered, which demands additional expenditures: the cost of that program, if not subsidized by state categorical assistance, will be borne by the district. And these added costs will require either additional tax dollars or trimming other parts of the budget" (a.a.O., ebd.).

Da sich die Bürger gegen zusätzliche Besteuerung für Erziehungsaufgaben offensichtlich wehren, bleibt nur übrig, andere Budgetteile zu kürzen. Voraussehbar wird sich irgendwann die Frage der Gleichbehandlung der Regelschüler stellen. Gleichzeitig hat sich die Situation, die Kirp beschreibt, mit P.L. 94-142 dahingehend verändert, daß die Verweigerungsmöglichkeiten der Schule beträchtlich beschnitten wurden. Die Trennung von Eltern und Schule ergibt, im Lichte der Interessensverschiedenheit, einen funktionalen Sinn. Auch sagt die Durchführung eines Hearings wenig aus über Art und Inhalt desselben:

"In the name of due process they (the communities, d.V.) may well undertake more due process than is due, letting bureaucratic machinations overtake and mutilate the lofty purposes and enterprise envisioned by the makers of P.L. 94-142" (Reynolds o.J., S. 1).

Die sinnvolle Forderung, daß Schulen verantwortlich werden für ihre Verfahrensweisen und die Eltern als gesetzliche Vertreter darin einschließen, war von Beginn an in Gefahr, einer starren Prozeduralisierung zum Opfer zu fallen. Noch einmal Kirp:

"The procedural approach to sorting issues converts matters of substance into matters of form, leaving critical placement determinations in the hands of assertedly neutral educators. ... While hearing may enforce schools to adopt uniform decision criteria, that very fact may leave the school less willing to make (plausible better) decisions tailored to specific cases. ... Process protects against the arbitrary imposition of unjust stigmas; it also reinforces the impact of stigmas found to be properly imposed" (Kirp 1974, S. 50 f).

Zusätzlich zu den bis jetzt ausgeführten Problemen, die Elternbeteiligung allgemein betreffen, birgt die Forderung nach Elternzustimmung zum IEP Zündstoff. Steinhilber macht auf die Gefahr der Forderung nach "mutual agreement" aufmerksam:

"... because in addition to serving the parents involved, school officials also have a separate legal obligation to make decisions about children and the overall management of the school systems. Furthermore, to the extent that plans must be mutually agreed upon, both, the planning process and flexibility in its aftermath will be unnecessarily constrained" (Extension of Education, Steinhilber 1975, S. 71).

Die Warnung blieb ungehört. Die Probleme, die mit dem IEP verbunden sein können, beschreiben hier abschließend MacAfee & Vergason:

"The parent consents to the IEP and may certify that consent by affixing a signature. The school then has the obligation (legal or ethical) of executing the promises made in the IEP. The result is (1) a carefully diluted IEP such that the school does not promise anything that may be out of the safe range of delivery possibility; (2) no obligation on the part of the parent to actively support the IEP; (3) a contract binding on only one party - the school; (4) a restriction on productivity" (MacAfee & Vergason 1979, S. 7).

7.6. "MILDLY HANDICAPPED CHILDREN"

Unter diesem Stichwort entfaltet sich ein Problem, daß die neue Gesetzgebung erheblich in Frage stellt. Meyen & Moran machen in einem vielbeachteten Artikel auf dieses Problem aufmerksam:

"The census figures being reported to the Bureau of Education for the Handicapped are substantially below the assumed prevalence level. If the data are correct, then previous estimates are generally in error, then the consequences are serious in that potentially large numbers of handicapped children and youth are not receiving an appropriate education. A secondary, but important, consequence is the loss of fiscal resources due to the failure of the public schools to identify and serve all handicapped students" (Meyen & Moran 1979, S. 526).

Kauffman (1980) bestätigt diese Aussage, wenn er festhält, daß statt der allgemein geschätzten 2 % Kinder mit Verhaltensstörungen, der gesamten Schülerpopulation 1979, nur 0,5 % identifiziert wurden und besondere Förderung erhielten. Für den EMR-Bereich wird die gleiche Aussage von MacMillan & Borthwick (1980) bestätigt, wenn sie feststellen, daß die nach der neuen Gesetzgebung als EMR identifizierten Schüler stärker behindert seien als die frühere EMR-Population.

Das kann in zweierlei Hinsicht interpretiert werden, wenn diese Aussagen zutreffen: Entweder hat sich die Schülerpopulation verändert, eine unbelegte Spekulation; oder die Schulen haben ihre Selektionsmechanismen verändert. Die bisher erarbeiteten Zusammenhänge unterstützen die zweite Annahme. Die Nichtidentifikation von Kindern mit leichten Behinderungen entlastet die Schulen beträchtlich. Vorrangig geht es um die Verfügbarkeit von Ressourcen:

"The first priority for improvements of services for severely handicapped students is causing local education agencies to redirect resources and in the process to reduce their commitment to mildly handicapped students" (Meyen & Moran 1979, S. 527).

Die bisher von öffentlicher Erziehung ausgeschlossenen schwerbehinderten Kinder und Jugendlichen kommen in die Schulen und verlangen nach kostenintensiven Erziehungsprogrammen, die die LEAs durch Haushaltsverschiebungen ermöglichen. Damit wird auch noch Accountability erreicht:

"An unserved severely handicapped child becomes the stimulus for a variety of actions, whereas an unserved mildly handicapped child is in school and his or her need for special instruction is at best debateable" (a.a.O., ebd.).

Dadurch, daß die leichtbehinderten Kinder nicht identifiziert werden, spart sich die Schule nicht nur die Kosten besonderer Maßnahmen, sondern auch den Verfahrensaufwand für Assessment, IEP-Erstellung und Elternbeteiligung. Die Schulen bleiben insofern accountable, als sie nach der problematischen Rechtfertigung für die Klassifizierung des leichtbehinderten Kindes nicht befragt werden können. Der Regelschullehrer, der dieses Kind, auch wenn es als behindert klassifiziert ist, weitgehend in seiner Regelklasse behalten wird, kann die gleichen Überlegungen anstellen und bleibt dabei ebenfalls accountable, im Sinne von weniger überprüft.

Am Beispiel wird hier einerseits deutlich, daß Reformen nur in Verbindung mit ausreichenden Ressourcen durchführbar sind, und zweitens, daß der Versuch, Reformen verfahrensmäßig abzusichern und durchzusetzen, sich selbst blockieren kann.

Die "mildly handicapped children" waren es ursprünglich einmal, um die sich die Integrationsdiskussion gedreht hat.

8. KONKLUSIONEN

8.1. Individualisierung: Die große Versprechung?

Die praktische Realisierbarkeit von Mainstreaming sehen viele amerikanische Sonderpädagogen an Individualisierung gebunden. Von diesem Begriff aus läßt sich auch mit Begriffen wie "Anderssein" gegen den Behinderungsbegriff überhaupt argumentieren.

"Today we should begin to recognize that deviation is normal, not abnormal. Children are all different; some deviate from one or another normative standard more than others, but such deviation is human and therefore normal. In addition, there should be at least some recognition that deviation in educational matters in many, if not most, instances is a function of the educational environment. An "underachiever" is a fiction of the educational system. We must stop thinking of arbitrary statistical norms as if they were criterion levels for everybody" (Reger 1972, S. 358).

Schule vom Individualisierungsprinzip her betrachtet erscheint im Licht von Wunderkerzen. Die Schule soll die individuellen Bedürfnisse der Kinder befriedigen. Der Lehr-Lern-Prozeß wird als "diagnostic/prescriptive teaching" oder zielerreichendes Lernen konstruiert. Damit kann vorgegeben werden, den schulischen Wettbewerbsmechanismen entgehen zu können. Es wird angenommen, daß dadurch jedem Kind möglich wird, gemäß seinen Fähigkeiten, entsprechend seinem Lerntempo zu lernen. Unterschiede zwischen den individuellen Schülern werden auf die Mittel zur Zielerreichung, weniger auf die Ziele selbst, bezogen. Ungleichheit, das ist das Versprechen, könne durch intensivere pädagogische Hilfen und Maßnahmen ausgeglichen werden. "Damit liegt die Verantwortung für eine dann doch noch ablaufende soziale Selektion bei den Instanzen, die den Aufwand bewilligen oder begrenzen" (Luhmann & Schorr 1979, S. 270). Die Schulen, noch mehr die Lehrer, entlasten sich von der nicht konsensfähigen Selektionsfunktion.

Die Problematik der Konzeptionalisierung von "Behinderung" als "individuelle Verschiedenheit" ("individual differences") wurde auch in anderem Zusammenhang aufgezeigt:

"Unfortunately the rhetoric of individual differences suggests that variations among human beings and applications of human talents lie only on an horizontal plane; that is, there is a tacit assumption that differences among human attributes are of equal value to society rather than representing a hierarchy. It is obvious, however, that society does not value the capable office worker as much as an incapable physician, and so on. In our society, personality attributes and their translation into social and occupational roles have extremely unequal consequences in terms of power, prestige, income, and opportunities. To the degree that individualization and differentiation have been practiced in the past by the schools, it has been principally to provide differentiation, individualization, and certification of youngsters for very unequal social roles, often according to the initial social origins of the students" (Levin 1978, S. 170).

Die Betrachtung der Selektionsfunktion von Schule, ebenso wie das Accountabilityprinzip, verbieten es den Schulen, unabhängig von der sie bedingenden Gesellschaft, ihre Vorstellung von quasi konsequenzlosen (bezogen auf Karrieren) individuellen Unterschieden auszuspinnen. Vielmehr ist bereits unter den Kindern ein ganz klares Bewußtsein vorhanden, wie Unterschiede in der Wettbewerbsgesellschaft bewertet werden:

"The issue of competition is closely related to how differences are viewed. Schools transmit a mixed message with regard to differences: 1) You must all be alike (the value of conformity). 2) You must be better than everyone else (competition). ... differences per se are not esteemed ... students are likely to be judged along a single continuum. In school, students are sorted out along the same continuum but along that continuum those differences that lead to better performance are rewarded" (Sapon-Shavin 1978, S. 120).

Die Autorin, die so klar die Anpassungsnorm dem Wettbewerbsprinzip gegenüberstellt und damit die Frage verknüpft, ob

das Individualisierungsprinzip diesen Widerspruch lösen kann, schlägt selbst kooperative Lehrmethoden vor (Sapon-Shavin 1978 a). Gemessen an dem von ihr selbst bestätigten Wettbewerbsprinzip ist das nicht nachvollziehbar.

Die Frage der individuellen Unterschiede ist für die Pädagogik umso mehr ein "heiBes" Thema, als sie mit Chancengleichheitsforderungen konfrontiert wird und gleichzeitig Selektionsfunktionen erfüllen soll. Der Widerspruch zeigt sich beispielhaft in der Verwendung normorientierter Tests (z.B. Intelligenztest) im Prozeß des "individual needs assessment", durch die Vergleiche mit einer Normgruppe hergestellt werden und, wenn die Tests einen Sinn haben sollen, zu Plazierungs- und Programmentscheidungen führen. "In fact, if the concept of individual differences has meaning, any educational decision based on a matching effort is extremely questionable" (Heller 1972, S. 370). Dem ist zuzustimmen, aber auch die Frage anzuschließen, ob "needs assessment" ohne Referenzpunkt außerhalb des individuellen Kindes überhaupt denkbar ist.

"'Needs Assessment' is a concept or technique which follows a sequence of dubious reasoning. Children or schools have different needs. Those differences can be precisely assessed. Instructional programs can be constructed to remedy those needs. However, needs are not absolute; they must be imputed by reference to a desired state. 'Needs' are thus difficult both to conceptualize and to assess. Finally, it must not always be possible to construct instructional programs to meet these needs" (Wise 1979, Fußnote 8).

Durch Referenz zu einem erwünschten Ziel bzw. durch Orientierung an einer Norm ist der Individualisierungsgedanke gebrochen. Erziehung ohne eine solche Referenz ist unvorstellbar, das zeigt sich auch an der Accountabilityforderung. Referenz ist immer schon durch Institution vorgegeben. So läßt sich sagen, daß der neue Leitgedanke der amerikanischen Sonderpädagogik "individual needs" nur die positivere Formulierung der alten Defizitvorstellung ist.

Die Aussage ist zutreffend:

"Special education is deficit-oriented, and it is the sound product of deficit-oriented teacher preparation. Special education ceases to attempt to mirror the regular elementary classroom" (Cruickshank 1981, S. 144).

Die Regelklasse wird als Referenzpunkt angegeben. Das widerspricht dem Integrationsgedanken in keiner Weise, wenn Mainstreaming als Rückkehr in den Mainstream der Regelklasse konzeptionalisiert wird, denn dann ist eine Orientierung des Förderprogramms an den Standards der Regelklasse unvermeidlich. Der Anspruch der Ganzheitlichkeit kann damit nicht eingelöst werden, was allerdings auch der Bedürfnisansatz nicht eindeutig kann, soweit er referentiell an Institutionen gebunden ist.

Richter (1975) macht auf die Problematik des Versuchs aufmerksam, Bedürfnisorientierung und Beteiligung als Auswegsversuche aus der Krise des amerikanischen Bildungswesens zu verstehen:

"Was schließlich sind 'wahre' Bedürfnisse? Die Diskussion führt so in Dimensionen der politischen Philosophie - jenseits einer Naivität, für die 'need-orientation' bereits die Lösung aller Probleme bedeutet. Eine radikale und totale Orientierung an aktuellen Willensäußerungen der 'Betroffenen' löst nicht nur die Probleme der Bildungsverwaltung nicht, sie verschärft sie. 'Bedürfnisorientierung' in diesem Sinne heißt zunächst Verzicht auf jede materielle Festlegung verbindlicher Bildungsziele" (Richter 1975, S. 123).

Organisatorisch bedeutet Bedürfnisorientierung eine Festlegung auf die lokalistische Organisation des Schulwesens, und damit auch einen Verzicht auf Reformen hin zu mehr Gleichheit.

Das Individualisierungsprinzip entzieht sich einer eindeutigen Bewertung. Es ist ein unbestreitbarer Vorteil, das Erziehungsprogramm behinderter Kinder an ihren individuellen

Bedürfnissen zu orientieren, statt an angenommenen Bedürfnissen einer Kategorie. Andererseits wird damit mehr versprochen als eingelöst werden kann, weil Individualisierung nicht wertfrei ablaufen kann. Letztendlich fallen diese individuellen Bedürfnisse wieder mit Defiziten zusammen, Referenzen zur Altersnorm und insbesondere zu den Zielen öffentlicher Erziehung, für deren Erreichung die Institution accountable gemacht wird. Die Integrationsforderung scheint diese Referenz zur Regelklasse sogar noch zu verstärken. Allerdings hat es einen ganz anderen Klang von "individuellen Bedürfnissen" als von "Defiziten" zu sprechen. Im besten Fall drückt sich darin sogar eine andere Einstellung aus.

In der pädagogischen Praxis scheint dieses Prinzip, das ergab das vorausgehende Kapitel, den Verfahrensweisen zu unterliegen, worin sich der hier ausgesprochene Verdacht erhärtet.

"The so-called 'predisposition' of students are usually standardized tests, teacher checklists, and a collective evaluation known as differential diagnosis. At best the resulting diagnosis is presumptive. These Assessment tools do not formulate instructional programs nor identify curricula that will meet the student's individual educational goals. Evaluation of the student equals evaluation of the student interacting with relevant tasks, not with irrelevant tests". (Schworm 1976, S. 182).

8.2. Selektion

Als eine nutzlose Dialektik bezeichnet Valetutti (1969) die Gegenübersetzung von Integration und Segregation. Das gleiche gilt für den Zusammenhang von Integration und Selektion. Was oben bezüglich der Bedeutung von Klassifizierung und Kategorienbildung für menschliches Denken gesagt wurde, trifft auch für Selektion zu. Wahrnehmung und Handeln lassen sich als selektive Akte in einem Gesamtzusammenhang verstehen. Das gilt auch für Systeme. Jede Se-

lektion ist der - allerdings nicht endgültige - Ausschluß anderer Möglichkeiten.

Für die Pädagogik ergibt sich eine höchst problematische Spannung zwischen Gleichheit und Selektion. Die Ausführungen von Luhmann & Schorr zu dieser Frage werfen ein bezeichnendes Licht auf die Integrationsdiskussion.

"Als pädagogische Selektion soll hier eine Selektion bezeichnet werden, die im Funktionssystem für Erziehung stattfindet, sich nach dessen Kriterien richtet und dessen Positionen bzw. Symbole für Erfolge/Mißerfolge zuteilt. Pädagogische Selektion ist unvermeidlich ein grundlegender Vorgang im Erziehungssystem, und dies ganz abgesehen von ihren gesellschaftlichen Auswirkungen, weil sie die Gruppierungen bildet, in denen erzogen wird. ... Sie entsteht zwangsläufig mit Innendifferenzierung im Erziehungssystem und ist Voraussetzung für den Aufbau von höherer Systemkomplexität oberhalb einfacher Interaktion. Im Verhältnis zur gesellschaftlichen Selektion bietet sie eine durch Ausdifferenzierung gewonnene Limitierung und Steigerung: eine Spezifikation der Gesichtspunkte, die relevant sind, eine Einschränkung der relevanten Geschichte und der relevanten Zukunft auf bisherige Erziehung und anschließbare Weiterbildung und mit alldem: höhere Freiheitsgrade des Prozesses im Verhältnis zu Vorgegebenheiten, höhere Bewußtheit der Operation, aber natürlich nie: reine rückstandslos bewußte Rationalität" (Luhmann & Schorr 1979, S. 252).

Es wird im folgenden darum gehen, dies auf sonderpädagogische Selektionsfunktionen anzuwenden. Luhmann & Schorr stellen fest, daß die schulischen Reformvorstellungen durch Gleichheitsideale bzw. die Ablehnung von Ungleichheit und Selektion gekennzeichnet werden können.

"Es liegt nahe, Gleichheit als Negation von Ungleichheit zu interpretieren. ... Der (nur scheinbar logisch zwingende) Schritt von Gleichheit zu Negation von Ungleichheit müßte jedoch kontrolliert vollzogen werden. Er markiert die Stelle, wo die Meinungsbildung den gesellschaftsstrukturellen Gehalt der Begriffe außeracht läßt, wo sie Reflexion unterläßt und ideologisch wird. Die Schwelle zwischen Reflexion und Ideologie sehen wir dort, wo mit Hilfe eines

Wert/Unwert-Schematismus sprunghaft argumentiert wird und der Rückbezug auf die Realität der Gesellschaft außer Betracht bleibt, nämlich wertend übersprungen wird" (Luhmann & Schorr 1979, S. 263).

Betrachtet man die amerikanische, wie die deutsche Integrationsdiskussion, so kann dieser Kritik zugestimmt werden. Sie greift über den Integrationszusammenhang hinaus. Pädagogik weist, da sie an Ziele gebunden ist, notwendig immer über Realität hinaus, will noch nicht realisierte Ziele, Normen verwirklichen. Sie eignet sich gerade von daher besonders dazu, auch allgemeine gesellschaftspolitische Reformvorstellungen aufzunehmen, die strukturell genauso in die Zukunft deuten. Die Schwierigkeit ist der Rückbezug von dieser ins Unendliche gehenden Idealachse auf Realität. Realität und ideale Norm liegen sozusagen miteinander im Widerspruch. Im Wert/Unwert-Schematismus wird die ideale Norm zum Wert, die Realität zum Unwert. Die Auswirkungen sind fatal. Pädagogik ist nicht nur normative, sondern auch praktische Wissenschaft. Im Rahmen des Wert/Unwert-Schematismus muß sie als praktische Wissenschaft die pädagogische Realität negieren, um ihre ideale Norm zu retten. In der amerikanischen Diskussion geschieht dies durch Bezug auf die Rechtsnorm, als Idealnorm, und gleichzeitiger Berufung auf den "spirit of the law", wobei jeweils die eigene Gesetzesinterpretation gemeint werden kann. Dadurch scheint der amerikanischen Diskussion ein realer Kern, nämlich die Gesetzgebung, sogar noch erhalten zu bleiben. In der deutschen Diskussion wird der Konflikt zwischen Ideal und Realität weitgehend durch reine Idealüberhöhung zu lösen versucht. Die Pädagogik schließt dadurch ihre Problemreflexion kurz, indem sie Negativität nicht mehr mitdenken kann. Das wirkt selbstverstärkend und ermöglicht die Diskreditierung der "schlechten Realität" vom legitimierten Standpunkt der Ideale aus. Der Reflexionsstil der Pädagogik hinsichtlich der Chancengleichheitsnorm wird gekennzeichnet als:

"... Formen der Nichtbehandlung bzw. Verschiebung des Selektionsproblems... Gleichheit ist keine allein ausreichende Reflexionsbegründung. In einem funktional differenzierten Gesellschaftssystem repräsentiert Gleichheit zwar die Gesellschaft als Umwelt eines jeden besonderen Funktionssystems; sie symbolisiert damit die Indifferenz gegenüber den jeweils anderen Funktionen und ist so das Gegenstück zum Primat der jeweils eigenen Funktion. ... Reflexion ... muß in dem, was für ein System Umwelt ist, mehrere Systemreferenzen unterscheiden und aufeinander beziehen. Nur so ist verständlich zu machen, daß Selektion im Prinzip unvermeidlich ist, weil jede Umwelt eines Systems wiederum aus einer Vielzahl von Systemen besteht, die keine beliebige Behandlung zulassen. Die Frage kann nur sein, wieweit ein System Selektionen, die in grenzüberschreitenden Prozessen ohnehin unvermeidlich sind, unter die Kontrolle eigener Kriterien bringt oder wieweit sie dem "Zufall", der Koinzidenz mit Interessen und Aktualitäten der Umweltsysteme überläßt. Ein Verzicht auf Selektion ist daher nichts weiter als ein Verzicht auf Autonomie" (Luhmann & Schorr 1979, S. 275 ff).

Intentionales Handeln ist notwendig mit Selektion verknüpft. Das gilt ebenso für die aktuelle Lehrsituation (z.B. Methodenauswahl, Lob und Tadel) wie für Systemhandeln im Austauschprozess mit der Umwelt (z.B. Zusammenarbeit Regellehrer und Resource-Room-Lehrer).

Bezüglich behinderter Kinder reagierte das Schulsystem, bei gleichzeitig steigenden Qualifikationsforderungen, entweder durch prinzipielle Nichtinklusion oder Ausschluß dieser Kinder und durch Bildung des Subsystems Sonderpädagogik, soweit sie doch öffentliche Erziehung erhielten. An dieses Teilsystem konnten Problemkinder delegiert werden. Insofern ist die Kritik, daß die Sonderpädagogik die Problemfälle der Regelpädagogik übernehme, nicht ganz einsichtig, weil dies organisationslogisch ihr Existenzgrund ist. Das übergeordnete System (Regelpädagogik) erhielt seine Funktionsfähigkeit bei gleichzeitig steigenden Produktionserwartungen durch Problemdelegation, was wiederum intern die Bildung homogenerer Lerngruppen ermöglichte. Auf der Systemebene ist dies ein normaler Vorgang. Vom Gleichheitsprinzip her aber mußte diese Praxis kritisiert werden. Es wurde

integrative Beschulung behinderter Kinder gefordert. Begründet wurde dies durch die Kritik an der schulischen und gesellschaftlichen Selektion, nicht mit wissenschaftlichen Belegen des funktionalen Vorteils einer bestimmten Platzierung für behinderte Kinder.

Durch organisatorische Ausdifferenzierung wird "selektive Mobilität" ermöglicht:

"Alle Mobilität hat ihren Anlaß in Differenzierung. Alle Differenzierung macht Mobilität selektiv mit der Folge, daß bei einer Steigerung dieses Verhältnisses schliesslich auch das bloße Verweilen zur Selektion wird. Im Erziehungswesen entsteht ein universelles Selektionsbewußtsein dadurch, daß zur Sicherung der Inklusion der Gesamtbevölkerung Natur durch Organisation ersetzt wird. Im Unterschied zur Natur ist Organisation nahezu beliebig differenzierbar. Und umgekehrt: Will man Differenzierung im Erziehungswesen steigern, um damit Technologie und Erfolgskontrolle zu ermöglichen, muß man die Semantik der Natur durch die Semantik der Organisation ersetzen, weil nur so die Prämissen für die Einführung und Weiterführung von Differenzierungen gewonnen werden können..." (Luhmann & Schorr 1979, S. 258 f).

Umformuliert auf den hier thematisierten Zusammenhang:

Integration behinderter Kinder in der Regelschule ist gebunden an organisatorische Ausdifferenzierungen. Bezogen auf das sonderpädagogische Leistungskontinuum lässt sich sagen: Je ausdifferenzierter die selektiven Möglichkeiten son-

derpädagogischer Förderung sind, desto weitgehender läßt sich Integration verwirklichen. Das Normalisierungsprinzip wird organisationstheoretisch umformuliert. Je ausdifferenzierter die sonderpädagogischen Interventionsmöglichkeiten sind, je mehr die Semantik der Natur durch die Semantik der Organisation ersetzt wurde, desto näher an der normalen Umwelt können behinderte Kinder und Jugendliche gefördert werden, desto mehr soziale Inklusion ist möglich. Dies meint nicht Normalisierung im Wortsinn, sondern wird als selektive Möglichkeit gedacht. Funktional-inhaltliche Integration ist nur über den Selektionsbegriff im Sinne organisatorisch verfügbarer differenzierter (selektiver) Förderungsmöglichkeiten erreichbar. Selektion ist unvermeidbar.

"Man kann organisatorische Unterrichtseinheiten nicht bilden und ihnen unterschiedliche Qualität bzw. unterschiedlichen Anschlußwert verleihen, ohne daß Übergänge von einer in eine andere Einheit den Charakter positiver bzw. negativer Selektion erhalten. Insofern führt organisatorische Differenzierung zwangsläufig zur Selektion. ... Im Vergleich zur Normalbewegung einer Schulklasse gibt es Mitkommen oder Zurückbleiben, ferner Abgang oder Übergang auf höhere oder leistungsintensivere Schulen bzw. Klassen. Jeder Weg wird im Netze der Organisation zur Selektion, weil es andere Möglichkeiten gibt und weil andere Schüler des gleichen Jahrgangs diese anderen Möglichkeiten realisieren. Wer organisatorische Differenzierung will, aber Selektion vermeiden möchte ... übersieht diesen einfachen Sachverhalt" (Luhmann & Schorr 1979, S. 259).

Wenn im allgemeinen die Notwendigkeit organisatorischer Ausdifferenzierung, im Zusammenhang mit der schulischen Integration behinderter Kinder, anerkannt wird, dann wird damit implizit Selektion anerkannt. Dieser Zusammenhang wird meist nicht gesehen. Voraussetzung funktionaler Integration ist ein hoher Binnendifferenzierungsgrad im Schulsystem, praktisch formuliert, das Verfügen über flexible und kombinierbare Unterstützungssysteme, deren Selektion und Kombination möglichst reversibel und offen sein muß, um situationsadäquat reagieren zu können. Insofern ist funktionale

Integration bestimmbar nur durch das Verfügen über selektive Möglichkeiten, die an Systemdifferenzierung gebunden sind.

8.3. Zur Systemkrise des Schulwesens in den U.S.A.

Nach einem Vorschlag Richters (1975) können hinsichtlich des amerikanischen Bildungswesens Innovations-, Legitimations- und Relevanzkrise unterschieden werden. Diese Unterscheidung wirkt hinsichtlich der zu erfassenden Problemstellung zumindest teilweise willkürlich. Sie bietet allerdings den Vorteil, so etwas wie optische Linsen für die Problemerkfassung bereitzustellen. Das bedeutet, daß die drei Krisen nur in engstem Zusammenhang zueinander verstanden werden können, sich gegenseitig bedingen. Ihre Reihung ist willkürlich.

Als Innovationskrise wird die Spannung beschrieben, in der das Erziehungssystem aufgrund externer Innovationsforderungen und interner Stabilitätsbedürfnisse geraten ist. Das Verhalten der Schulen in diesem Zusammenhang kann als konservativ oder innovationshemmend beschrieben werden. Daß es trotzdem zu Innovationen kam, scheint widersprüchlich zu sein. Die bedeutende Rolle, die hierbei die Gerichte und die Bundesgesetzgebung spielten, läßt allerdings vermuten, daß diese Innovationen weit mehr fremdmotiviert als selbstmotiviert sind, worauf die vielfachen Evaluations- und Kontrollmöglichkeiten, die im Gesetz verankert sind, und die Accountabilitybewegung hindeuten.

Betrachtet man genauer den externen Innovationsdruck, dem die Schulen ausgesetzt sind, dann zeigt sich, was als Legitimationskrise bezeichnet wird. Sie kann grob umschrieben werden als das Scheitern der Schulen, die von außen gestellten Erwartungen einzulösen. In der Vielfältigkeit dieser Erwartungen zeigt sich der Lokalismus als wesentliches Systemproblem. Die verfassungsmäßig geforderte Gleichbehandlung kann das diffuse amerikanische Schulsystem nicht ge-

währleisten. Der Konflikt, der sich zwischen Verfassungsinterpretation und Systemkonstruktion zeigt, kann als Generalisierungsproblem bezeichnet werden und verlangt zunächst nach verfahrensmäßigen Lösungen, die nur durch zunehmende Zentralisierung, d.h. Einflußnahme höherer Autoritäten gelöst werden kann. Die geschilderten verfassungsmäßigen Beschränkungen dieser Zentralisierung verhindern eine Lösung des Generalisierungsproblems im Sinne eines nationalen Schulsystems. Auch spricht die Bedeutung der Gemeinden innerhalb des amerikanischen politischen Systems, die historisch gesehen Überreste der entfernungsbedingten Kommunikationsschwierigkeiten darstellen, gegen diese Lösung. Die verfassungsrechtlich nur bedingt haltbaren Ungleichheiten zwischen Schulen und Schuldistrikten bleiben dadurch erhalten. Die Legitimationskrise wird in dieser Hinsicht, durch die Verfassung bedingt, permanent.

Was als Relevanzkrise beschrieben wird, könnte auch als zweiter Aspekt der Legitimationskrise bezeichnet werden. Besprochen wird in diesem Unterpunkt die Wirkung von Schule. Von Produktionsproblemen des amerikanischen Schulwesens war bereits die Rede. Hier wird diese Frage auf der Grundlage von Produktionsstudien untersucht, die die Frage der Chancengleichheit sozioökonomisch benachteiligter Kinder, und damit der Population, um die sich weitgehend die Mainstreamingdiskussion dreht, untersucht. In diesen Studien findet sich kein Beleg für die angenommene Input-Output-Relation, nach der verbesserter Input zu höherem Output führen sollte.

Die Beschäftigung mit diesen Studien erscheint unumgänglich, weil sie die in dieser Arbeit durchgängige Kritik an den Unterschieden zwischen den Schulen, die als Input-Unterschiede bezeichnet werden können, in Frage stellen. In diesem Punkt kann der hier vertretene Ansatz überprüft werden. Die Produktionsstudien erfahren eine kritische Würdigung (vgl. Equal Educational Opportunity 1968, Perspectives on Inequality 1973).

8.3.1. Innovationskrise

"Beim Innovationsproblem geht es um die Organisation von Stabilität und Wandel im Bildungswesen. Kann sich das Bildungswesen Veränderungen in der Gesellschaft nicht anpassen, so kann seine Organisation nicht überleben; kann das Bildungswesen Veränderungen in der Gesellschaft nicht widerstehen, so ist seine Funktionsfähigkeit in Gefahr. Offene Systeme müssen Stabilität und Wandel gleichzeitig gewährleisten. Diese Leistung wird von der 'Verwaltung' erwartet. Während Verwaltung in geschlossenen Systemen nach Rechtsstaats- und/oder internen Effektivitätsgesichtspunkten definiert werden kann, kommt ihr im offenen System darüber hinaus die Funktion zu, die Stabilitätsbedürfnisse des Systems und die Veränderungsbedürfnisse der System-Umwelt miteinander vereinbar zu machen. Es kann sein, daß zwischen den Veränderungs- und den Stabilitätsbedürfnissen unlösbar Widersprüche auftreten; dann befindet sich das 'administrative System' in einer Krise" (Richter 1975, S. 17).

Die Innovationskrise des amerikanischen Schulwesens besteht in der Spannung zwischen den verbindlichen Setzungen durch Gerichte und Gesetze sowie den bedürfnisorientierten Erwartungen, die der pädagogischen Praxis entspringen. Sie besteht in der Spannung zwischen Gleichheit oder Gleichbehandlung und Lokalismus. Mit der Frage der Innovation hatte sich insbesondere Deno beschäftigt. Es ist ihr Vorschlag, daß das Erziehungssystem in einem internen Wettbewerb stehen müsse. Der Wettbewerb sollte vom sonderpädagogischen Teilsystem ausgehen und in dessen erziehungstechnologischem Vorsprung legitimiert sein. Das Problem besteht grundsätzlich darin, ob sich das Erziehungssystem selbstmotiviert verändern kann, oder ob die Veränderung durch Außenbedingungen angeregt werden muß. Die Frage ist kaum zu beantworten, aber Skepsis zumindest angebracht, was selbstmotivierte Innovation des Erziehungssystems betrifft.

Vielmehr scheint Schule zunehmend von außen einer Inflation von Forderungen und Erwartungen gegenüberzustehen, denen sich das Erziehungssystem in einem mehr oder weniger passiven Widerstand zu entziehen versucht. Zu diesen Forderungen gehören die zunehmende Erziehungsfunktion versus In-

struktionsfunktion, die auf den Bereich öffentlicher Erziehung übergeht, und wie sie an der schulischen Inklusion behinderter Kinder zu sehen ist. Es wird erwartet, daß Schule Chancengleichheit realisiert, allgemeinere gesellschaftspolitische Gleichheitsforderungen einlöst und gleichzeitig höheren Qualifikationsforderungen gerecht wird. Es wird notwendig sein, genauere Trennungen vorzunehmen und die Erwartungen, die an das öffentliche Erziehungswesen gestellt werden, auf ein realistischeres Maß herunterzuschrauben. Daß nicht zuletzt die Pädagogen in Selbstüberschätzungen, gutgemeinten Absichten und Hoffnungen an dieser Erwartungsschraube gedreht haben, beweist durchgängig die Mainstreamingdiskussion. Damit wurden zwar einerseits Innovationen möglich oder begründet, angenommenermaßen zugunsten der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Gleichzeitig zerstörte man die Legitimationsbasis dieser Innovationen dadurch, daß man sie mit Erwartungen überfrachtete, denen die Schulsysteme nicht gerecht werden konnten. So ist letztendlich die Innovationskrise in der Legitimations- und Relevanzkrise begründet, die sie lösen soll, aber nicht überspringen kann.

Wie kreativ dieses Problem in Amerika angegangen wird, wurde im Kapitel Accountability unter anderem anhand der Beispiele "Voucher System", "Performance Contracting", und "Performance Incentives" beschrieben. Jedes dieser Modelle gründet sich auf Wettbewerbsvorstellungen, was selbst noch der "Free School"-Bewegung unterstellt werden kann, insofern sie sich gegen das Regelschulsystem durchsetzen will. Die Problematik dieser Vorstellungen, der mit ihnen verbundene Verlust letzter Autonomiereste für die Pädagogik (die "Free School" ist diesbezüglich eine Ausnahme) wird in diesen Vorschlägen nicht mitreflektiert.

Schließlich, das wurde deutlich, kamen die entscheidenden Anstöße für die Innovationen im sonderpädagogischen Bereich von den Gerichten und danach von der Bundesgesetzgebung. Die Schulsysteme waren zu Innovationen gezwungen.

Die Innovationsforderung war nicht pädagogisch-empirisch zu begründen, sondern rechtlich festgeschrieben. Pädagogisch-empirische Begründungsversuche hatten nur marginale Bedeutung. Zigler & Muenchow warnen vor der prekären Art dieses Fortschrittes:

"Conceived during the civil rights movement and in reaction to the mislabeling of many minority children as retarded, mainstreaming appears to be based more on a political and philosophical zeitgeist than on any scientific evidence concerning the merits of particular handicaps. The problem with social policy based largely on good intentions is that the pendulum can swing very quickly in the opposite direction" (Zigler & Muenchow 1979, S. 994).

Das Erziehungssystem war Innovationsforderungen ausgesetzt, der Beschulung und Integration behinderter Kinder, die es von sich aus ablehnte. Diese Ablehnung war nicht ethisch, sondern in Effektivitätsgründen und Ressourcenknappheit, also funktional begründet. Auch aus den Gerichtsverfahren, die ja sonst überflüssig gewesen wären, kann auf diese Ablehnung geschlossen werden. Es war darum auch klar, daß die Verwirklichung der gesetzlich geforderten Innovationen nur wahrscheinlich war, wenn es gelang, ausreichende Kontrollmöglichkeiten aufzubauen, was durch Evaluationsmaßnahmen und Verfahrensformalisierung erreicht werden sollte. Die Gefahr der Formalisierung und Bürokratisierung war damit notwendig verbunden.

Schon die Sprache von P.L. 94-142 macht deutlich, wie stark die Absicht war, die Schulen auf die gesetzlichen Intentionen hin festzulegen. Da wird nicht nur öffentliche Erziehung garantiert, sondern "angemessene" Erziehung "versichert". Den Eltern wird "zugesichert", daß ihre und die Rechte ihrer behinderten Kinder geschützt werden. Die Effektivität der Erziehungsleistungen für behinderte Kinder wird "festgestellt" und "versichert". "Versichert" wird auch, daß sonderpädagogische Leistungen im "least restrictive environment" angeboten werden. Diese Maßnahmen grün-

den sich auf die "einzigartigen Bedürfnisse" des individuellen Kindes, wie sie gleich den Erziehungszielen im IEP festgehalten und "mindestens" einmal jährlich revidiert werden.

Allein die Sprache erweckt Verdacht. Daß man diese Versprechungen "versichern" wollte, läßt zwei Deutungsmöglichkeiten zu. Entweder die Gesetzgeber mißverstanden die Prozesse schulischen Funktionierens, oder sie wollten die Schulen auf die Gesetzesintentionen hin zwingen. Letzteres scheint zutreffender zu sein, wenn man die vielfachen Evaluations- und Kontrollmaßnahmen bedenkt, die in das Gesetz hineingeschrieben wurden.

Die Gesetzgeber hatten ihre mit Title I gemachten schlechten Erfahrungen nicht vergessen. Diese hatten gezeigt, daß Innovationen durch Finanzierung nicht garantiert werden können. In Title I hatte sich der Gesetzgeber auf die Festsetzung von "basic criteria" beschränkt, mithin den Schulen große Freiheiten eingeräumt für die Verwendung von Title-I-Geldern und Programmen. Es kam zu "flagrant violations" (Murphy 1971, S. 51). Die Schuldistrikte konnten ihre eigenen Prioritäten setzen, und sie taten dies ganz nach ihren jeweiligen Bedürfnissen (Chandler 1982). Genau dies sollte durch P.L. 94-142 vermieden werden.

Die Problematik erscheint kaum lösbar. Man kann ein System nur bedingt durch Kontrolle zu inhaltlichen anstatt formalisierten Innovationen motivieren. Das Reflexionsproblem in diesem Zusammenhang besteht darin, daß die amerikanische Literatur stillschweigend mehr oder weniger von der Annahme ausgeht, daß die Beschulung und Integration behinderter Kinder von den Schulen befürwortet wird. Genau das war der Grund für die ausführliche Darstellung der allgemeinen Probleme des amerikanischen Schulsystems. Es sollte gezeigt werden, daß dieses System bereits problemüberlastet ist und kaum Kapazitäten frei hat, um aufge-

zwungene Innovationen funktional realisieren zu können.

P.L. 94-142 geht darauf in SEC. 617. ein. Bereits im "Elementary and Secondary Education Act" (1965), aber auch schon in geringerem Maße zuvor, wurden Gelder für die Durchführung pädagogischer Forschung und die Verbreitung von Forschungsergebnissen bereitgestellt. Dieser grundsätzlich sinnvolle "research & development"-Ansatz wird soweit erfolgreich sein, wie die Schulen innovationsbereit sind. In der Literatur wird dies unter den Begriffen "support system" und "technical assistance systems" beschrieben (Reynolds 1974, Clifford & Trohanis 1980).

Die Unterstützungssysteme sollen den Schulen auf Systemebene in der Erstellung von Innovationsstrategien helfen, in der Lehrerfortbildung und Lehrerberatung tätig werden. Man könnte sogar sagen, daß es einen explizit lehrerorientierten Ansatz zu Mainstreaming gibt, wie ihn beispielsweise das "Leadership Training Institute/Special Education" unter Leitung von Maynard Reynolds in Minneapolis weitgehend verfolgt. Die Kompetenz der Lehrer soll gesteigert werden, insbesondere sollen sie mit Individualisierungsmöglichkeiten vertraut gemacht werden. Grundsätzlich wird versucht, durch diese Unterstützungssysteme rational-empirische Handlungsstrategien in die Schulen zu bringen, womit auch Gleichheitsprobleme gelöst werden sollten.

"Angesichts der Zusammenhänge von Lokalismus und Ungleichheit... war es nur konsequent, daß die Bildungspolitik des Bundes versuchte, die traditionellen-administrativen Handlungsstrategien durch rational-empirische zu ersetzen" (Richter 1975, S. 66).

Zunächst ist dies ein Ersetzen wollen. Der Erfolg der Verbindung von Forschung und Innovation ist mit Problemen verknüpft. Diese bestehen einerseits im Aufbau geeigneter Disseminationsmöglichkeiten, und noch mehr in der Schwierigkeit von Erfolgsnachweisen, denn auch hier ist Accountabi-

lity verlangt, bzw. Feedback für die rational-empirische Arbeit selbst.

Zurück zum Eingangszitat. Im Widerspruch zu Umweltansprüchen und internen Effektivitätsgesichtspunkten können die Schulsysteme nur eine konservative Rolle spielen, gemessen an den vielfachen Forderungen, denen sie ausgesetzt sind.

"State boards of education, concerned about diffuse educational goals, endeavor to reduce these goals to basic skills alone. State courts require that schools become 'thorough and efficient' as mandated by the state constitutions. At the federal level, Congress, concerned about unemployment figures, calls for career education. The executive branch responding to concerns for equality, promulgates affirmative action procedures and goals. The federal courts demand that schools observe due process with regard to individuals. Unions, dissatisfied with the protections afforded by the civil service and tenure provisions, seek additional procedural safeguards through collective bargaining. Educational researchers, unable to discover what effects the schools are actually having, create models of efficient and effective schooling" (Wise 1979, Vorwort).

Hinzu kommen noch die Interessen, die Gemeinden, Schüler, Eltern, Lehrer in die Schulen hineinragen und durchsetzen wollen. Die Schulen, die sich den Innovationsforderungen der Umwelt nicht direkt widersetzen können, versuchen durch Innovationsverlangsamung und Verfahrensformalisierung wenigstens teilweise ihren Stabilisierungsbedürfnissen gerecht zu werden. Die Innovationskrise ergibt sich aus der Spannung zwischen Stabilitätsbedürfnissen, internen Effektivitätsgesichtspunkten der Schulen und den Veränderungs-forderungen ihrer gesellschaftlichen Umwelt. Der Lokalismus des amerikanischen Schulwesens verdoppelt diese Spannung in gewisser Weise. Die Frage, wie funktionale schulische Innovation, die Mainstreaming inhaltlich realisiert, durchgeführt werden kann, bleibt ungeklärt. Der Kontrollvorschlag in P.L. 94-142 zur Lösung dieses Problems scheint schon deshalb nicht auszureichen, weil diese Kontrolle nur formal und nicht inhaltlich-funktional durchführbar ist.

Auch die Gerichte, die mit ihren Entscheidungen die Schulen auf Innovationen verpflichteten, konnten die dafür notwendigen Ressourcen nicht bereitstellen.

3.3.2. Legitimationskrise

Unter dem Stichwort Accountability (Kap. 2.6.3.) wurde die theoretische Vorstellung von Legitimität bereits dargestellt. Legitimation ist grundsätzlich mit Erwartungen und Funktionseinlösung verbunden. Für das amerikanische Erziehungswesen ergibt sich eine Legitimationskrise vor allem in zweierlei Hinsicht. Erstens konnte das öffentliche Erziehungswesen die Gleichheitsforderung, wie sie in der zeitgenössischen Verfassungsinterpretation und von der sozialreformerischen Bewegung verstanden wurde, nicht einlösen. Zweitens stellte sich in den siebziger Jahren heraus, daß die Schulleistungen der Schüler absanken. Das zweite ließe sich auch als Produktionskrise bezeichnen. Auf beide Probleme wurden unterschiedliche Antworten gefunden. Das gemeinsame an den verschiedenen Lösungsvorschlägen besteht in der Tendenz zu stärkerer Zentralisierung und in der Formalisierung der Vorgehensweisen.

Das Gleichheitsproblem kann als Forderung nach Chancengleichheit verstanden werden. Für das öffentliche Schulwesen wurde es erstmals in der Brown-Entscheidung 1954, auf ethnische Minderheiten bezogen, anerkannt und setzte sich in den Gerichtsurteilen fort, die die soziale und schulische Inklusion Behinderter forderten. Darin zeigte sich bereits die Tendenz, soziale und gesellschaftspolitische Konfliktstellungen an den Schulen zu problematisieren und gerichtlich zu entscheiden. Weiterhin zeigte sich, daß sich die lokal kontrollierten Schulsysteme nur allzu zögernd bereitfanden, der Rechtsprechung zu folgen. Deshalb waren immer wieder neue Prozesse notwendig.

Die Problematik des Lokalismus zeigte sich ganz prinzipiell. Auch hier können zwei Problemebenen unterschieden werden: Innovation und Zentralisierung. Aus der Weigerung der lokalen Schulsysteme, den veränderten Verfassungsinterpretationen zu folgen, konnte geschlossen werden, daß sie sich ohne Druck und Kontrolle von außen nicht, oder nicht mit dem geforderten Innovationstempo in Richtung der gesetzten Ziele verändern würden. Allerdings, wenn diese Kontrolle notwendig war, dann war sie notwendig verbunden mit einem Autonomieverlust der lokalen Schuldistrikte, d.h. höherstehende externe Autoritäten übernahmen Funktionen der Verfahrensdefinition, die zuvor den lokalen Schuldistrikten zustanden, womit implizit das Problem Zentralisierung oder Dezentralisierung der Schulverwaltung zur Diskussion stand. Mit Blick auf die Bedeutung der Gerichtsentscheidungen, der Verfahrensbestimmungen durch die SEAs und die Gesetzgebung der Bundesregierung konnte gesagt werden: "Without central leadership, however, children have no advocate" (Reynolds 1975 a), S. 92). Natürlich ist diese Aussage weit problematischer als sie klingt, aber sie ist auch zutreffend. Schließlich waren es die Gerichte, die Bundesregierung und auch die Bundesstaaten, die die Gerichtsentscheidungen gegen die lokalen Schuldistrikte durchsetzen mußten.

"The policymaking system has overcome some problems which the local schools were unwilling or unable to solve. ... It required the intervention of the United State Supreme Court to end segregation. It required an Act of Congress to cause local school systems to pay special attention to the disadvantaged. Court action is necessary to redress inequalities in school expenditures. The effect of the intervention of higher authority is to break a stalemate and to bring about a result which the normal decision making process will not. Higher authorities in the United States have been successful in solving some problems of equity and in calling attention to other situations in which rights are being denied" (Wise 1979, S. 52).

Daß den lokalen Schulsystemen nur teilweise Verantwortung zugeschoben werden kann, zeigt sich an der Finanzierungsfrage, die auf bundesstaatlicher Ebene hätte geklärt werden

müssen. Auch hier mußten die Gerichte erst als übergeordnete Instanz eingreifen. Wenn aber Veränderungen von den lokalen Schuldistrikten erwartet wurden, ohne die Finanzierungsmodelle mitzuändern, dann mußte entweder angenommen werden, daß Innovationen kostenneutral sind, oder daß es genügend Überflußgelder in den Schulsystemen gibt, um diese Innovationen zu finanzieren. Dies ist besonders eine Kritik an den Gerichten, die ja keine Möglichkeit haben, die Finanzierung ihrer Forderungen zu sichern.

"Usually such policies do not encompass changes in financing practices. They apparently assume that there is enough slack in existing school budgets and an adequate (although unused) technology to achieve these ends. Frequently the aim of a policy is only a dream of the policymaker - what he wishes will occur as a function of a legislative enactment. If the policy is to be more than a dream, the policymaker must have some reasons or evidence for believing that it will have its intended effect" (Wise 1979, S. 58).

Von Zentralisierung der Entscheidungsprozesse kann insofern gesprochen werden, als jeweils hierarchisch höhere Instanzen Entscheidungen für eine größere Zahl von Betroffenen fällen. Wenn der Schuldistrikt eine Entscheidung trifft, sind davon alle Kinder innerhalb dieser Verwaltungseinheit betroffen. Trifft das State Board of Education eine Entscheidung, so betrifft sie alle Kinder innerhalb des Bundesstaates. Die Gesetze der Bundesregierung gelten auf nationaler Ebene, d.h. die wichtigsten Entscheidungen treffen die in der Autoritätshierarchie am höchsten stehenden Instanzen, Bundesregierung und United States Supreme Court. Gleichzeitig kann festgestellt werden, daß die wichtigen Innovationen im amerikanischen Schulwesen von den übergeordneten externen Autoritäten ausgingen. Von daher auch können diese übergeordneten Instanzen den von ihnen ausgeübten Einfluß und ihre Kontrolle über die lokalen Schuldistrikte legitimieren, während sie gleichzeitig dadurch deren Legitimationsbasis im Sinne ihrer Funktionsfähigkeit einschränken mögen. Es bedurfte also externer, übergeordneter Autoritäten, um

Innovationen im öffentlichen Schulwesen durchzusetzen, die mehr Chancengleichheit verwirklichen sollten, während gleichzeitig dadurch die Autonomie der lokalen Schuldistrikte eingeschränkt wurde und die Bundesregierung zunehmend Einfluß auf das Erziehungswesen ausübte. Die Verwirklichung der Gleichheitsforderung, zumindest im Sinne einer verfahrensmäßigen Gleichbehandlung, wurde durch verstärkte Zentralisierung möglich. Die Problematik des Lokalismus war offenkundig geworden.

"After all, centralization and rationalization are merely means to ensure that the schools are responsive to the polity. If the polity were directly in control, then the need for rationalization would be obviated. However, community control and citizen participation share the deficiency of decentralization which they presuppose. For these reforms to work, authority must be decentralized. And the polity to which the schools must be responsive is larger than the polity which is represented in the school's community. Community control and citizen participation tend to serve the dominant political interests in the community; minority interests within the community may not be well served. For these reasons, it is unlikely that community control and citizen participation can be more than minor forces for change" (Wise 1979, S. 209).

Der wesentliche Widerspruch der Durchsetzung von Innovationen durch Zentralisierung bestand darin, daß ihre Realisierung den Distrikten oblag. Anders formuliert, dezentrale Autoritätsverteilung und Verfahrensweisen wären notwendig gewesen zur Durchführung der von den zentralen Autoritäten geforderten Reformen. Die lokalen Autoritäten hätten die Reformen andererseits aber verhindert, wären sie nicht durch höhere Autoritäten zur Durchführung gezwungen worden. Wenn dies zutrifft, dann kann angenommen werden, daß umfassendere, inhaltliche Reformen in beiden Fällen verhindert werden können, womit ein zentrales Problem des amerikanischen Schulwesens beschrieben sein dürfte.

Die von den Gerichten geforderten sonderpädagogischen Reformen waren weitreichend. Ihre Realisierung konnte den

lokalen Schuldistrikten offensichtlich nicht überlassen werden. Die zentral höhere Autorität neben manchen bundesstaatlichen Instanzen, die die Durchsetzung der geförderten Innovationen erreichte, wobei der oben beschriebene Vorbehalt Gültigkeit hat, war die Bundesregierung. Der besondere Reiz dieser Einflußnahme war, daß sie dem gesamten Erziehungssystem, nicht nur den sonderpädagogischen Teilfunktionen galt, wobei eben möglich wurde, auch die gravierenden Generalisationsprobleme, die es durch den Lokalismus gibt, anzugehen und bestimmte Vereinheitlichungen auf nationaler Ebene durchzusetzen. Hierin wird wesentlich auch die zukünftig zu erwartende Ausweitung des Einflusses der Bundesregierung begründet sein.

"The plea for 'local control' or the slogan, 'education belongs to the states' may be uttered, even shouted, back home. But slowly, inexorably, and incrementally the federal government is taking over education. Especially since 1965, the country has moved - almost every year - toward a national system of education. ... Most of the signs point to an increasingly centralized system and national education policy. The trend may, in fact, increase certain kinds of educational opportunity while diminishing the traditional options of local and state government" (Cronin 1976, S 500 f).

Wenn trotzdem in vielen Veröffentlichungen "community control" als Lösung der Schulorganisationsprobleme angeboten wird, so hat das einen spezifisch amerikanischen Grund. Dahinter steckt die Vorstellung, daß das Prinzip eigentlich richtig ist, und daß die Probleme eher oberflächlicher Natur sind, die man dadurch lösen kann, daß man das System "rein" wieder einsetzt, wie es gedacht war. Man greift auf die ursprüngliche Systemkonstruktion zurück, und das ist Community Control, gereinigt von den Einflüssen der Bundesregierung. Daß man von den Gerichten nicht spricht, läßt leicht übersehen, daß die Bundesgesetze weitgehend nur deren Forderungen enthalten. Das hier beobachtbare Reflexionsproblem besteht darin, daß man Probleme nur teilweise zur Kenntnis nimmt (z.B. Gerichtsentscheidungen),

sie nicht mit der Systemorganisation oder den vorhandenen Entscheidungsstrukturen grundsätzlich verbindet, sondern diese Probleme darin begründet sieht, daß das Systemprinzip (Community Control) nicht konsequent genug angewandt wird. Dahinter scheint ein romantischer Rückkehrwunsch und die Faszination der Entstehung der Nation auf, ideologisiert zu einer Zeit, in der Probleme gelöst wurden oder noch lösbar waren. "American dream?"

Wenn die Frage nach den Gründen für die Legitimationskrise als "Frage nach der Wirklichkeit des Lokalismus" (Richter 1975, S. 38) gestellt wird, dann wird die Problemstellung sozusagen halbiert dadurch, daß der Lokalismus als Problem einfach abgetrennt wird. Neben dem Lokalismus besteht der zweite Aspekt der Legitimationskrise in den Produktionsproblemen der amerikanischen öffentlichen Erziehung, wie sie sich anhand absinkender Testergebnisse zeigen. Die umfassendere Frage hierzu lautet: Was bewirkt Schule? Dies wird im Kapitel Relevanzkrise untersucht.

8.3.3. Relevanzkrise

"Welche Gesellschaft wäre wohl bereit, Einrichtungen durch die öffentlichen Haushalte zu finanzieren, die nicht der Erhaltung oder Veränderung der bestehenden Qualifikationsstruktur, sondern 'dem Vergnügen' dienen und die Einstellungen der Kinder allenfalls indirekt bilden" (Richter 1975, S. 18).

"Do schools make a difference?", fragte Hodgson (1973) in der Überschrift zu einem Überblick über die Chancengleichheitsdiskussion in den USA. Die grundlegende Fragestellung für diese Diskussion - nach der Brown-Entscheidung - war die Frage nach den institutionellen Benachteiligungen der Kinder ethnischer und soziokulturell benachteiligter Bevölkerungsteile, die mindestens seit 1965 (ESEA) auch in der Gesetzgebung der Bundesregierung anerkannt worden war. Die Benachteiligung dieser Kinder war eine unhinterfragte Annahme. Im Civil Rights Act von 1964 war gefordert worden:

SEC. 402. "The Congress shall conduct a survey ... concerning the lack of availability of equal educational opportunities for individuals by reason of race, color, religion, or national origin in public educational institutions..."

Aus dieser Formulierung geht bereits hervor, wie sicher man von der Feststellbarkeit einer institutionellen Benachteiligung ausging. Auch James Coleman, mit der Durchführung dieser Studie betraut, ging offensichtlich von dieser Annahme aus, wie aus einem Interview, das er während der Arbeit an der Studie gab, hervorgeht:

"The study will show the difference in the quality of schools that the average Negro child and the average White child are exposed to. You know yourself that the difference is going to be striking" (zit. nach Hodgson 1973, S. 37).

Die von Coleman 1966 veröffentlichte Studie "equality of educational opportunity" kann hier nur sehr ausschnittsweise referiert werden. Die Segregation in der Public School erwies sich als fast vollständig. 80 % aller weißen Kinder besuchten Schulen, die zu 90 bis 100 % weiß waren, während 65 % der schwarzen Kinder in der ersten Klasse Schulen besuchten, die zu 90 bis 100 % schwarz waren. Ähnliches traf auch auf schwarze und weiße Lehrer zu. Diese Ergebnisse waren erwartet und mit Benachteiligung gleichgesetzt worden.

Die eigentlich provokante Aussage der Studie aber bestand in der folgenden Zusammenfassung:

"Taking all this together, one implication stands above all: That schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of his background and general social context; and that this very lack of an independent effect means that the inequalities imposed on children by their home, neighborhood, and peer environment are carried along to become the inequalities with which they confront adult life at the end of school. For equality of educational opportunity through the schools must imply a strong effect of schools that is inde-

pendent of the child's immediate social environment, and that strong independent effect is not present in American schools" (Coleman 1966, S. 325).

Coleman hatte festgestellt, daß sich Unterschiede zwischen den Schulen bei weitem nicht als so wichtiger Faktor für die Schulleistung der Schüler erwiesen, wie deren Familienhintergrund.

"The relatively small amount of school-to-school variation that is not accounted for by the differences in family background, indicating the small independent effect of variations in school facilities, curriculum, and staff upon achievement..." Ein weiterer wichtiger Faktor, möglicherweise damit in Zusammenhang stehend: "... attitudes such as a sense of control of the environment, or a belief in the responsiveness of the environment, are extremely high related to achievement, but appear to be little influenced by variations in school characteristics" (a.a.O., ebd.).

Ein weiterer schockierender Zusammenhang konnte festgestellt werden:

"The minority pupils' scores are as much as one standard deviation below the majority pupil's scores in the 1st grade. ... a constant difference in standard deviations over the various grades represents an increasing difference in grade level gap. For example, Negroes in the metropolitan Northeast are about 1.1 standard deviations below whites in the same region at grades 6, 9, and 12. But at grade six this represents 1.6 years behind; at grade 9, 2.4 years; and at grade 12, 3.3 years. Thus, by the measure, the deficiency in achievement is progressively greater for the minority pupils at higher grade levels" (a.a.O., S. 21).

"Do schools make a difference?" Offensichtlich gelingt es den Schulen nicht nur nicht, die schlechtere Ausgangsbasis der benachteiligten Kinder zu egalisieren, sondern die anfänglichen Rückstände wachsen mit jedem Schuljahr ganz beträchtlich.

1969, drei Jahre später, erschien Jensens berühmt gewordener Artikel im "Harvard Educational Review", in dem Jensen, weit vorsichtiger, vor allem hinsichtlich der pädagogischen Schlußfolgerungen seiner Ergebnisse, als zumeist gegen ihn argumentiert wurde, annahm, daß genetische Faktoren eine Rolle spielen in den empirisch ziemlich gut gesicherten IQ-Unterschieden von 15 Punkten zwischen Schwarzen und Weißen. Das hätte eine die Schulen entlastende Erklärung für die Ergebnisse des Coleman-Reports sein können, die natürlich den Rassismusbewurf eintragen mußte.

Die Ergebnisse des Coleman-Reports entziehen traditionellen Begründungsmodellen ihre Basis. Die Vorstellung, daß größerer Aufwand auch zu besseren Ergebnissen führen würde, war und ist das Grundscheema der pädagogischen Argumentation für die Kompetenz- und Ressourcenausweitung des öffentlichen Erziehungswesens. Diese Argumentationsstruktur hat den weiteren Vorteil, daß jede Zielverfehlung mit ungenügenden Kompetenzen und Ressourcen durch die Erziehungssysteme begründet werden, und gleichzeitig als Beleg für neue Expansionsforderungen verwendet werden kann. Wie erfolgreich diese Argumentationsweise Hand in Hand mit den zunehmenden Forderungen und Erwartungen an das öffentliche Erziehungswesen war, zeigt das Systemwachstum.

Die Input-Output-Orientierung von öffentlicher Erziehung war bereits weiter oben als "Fabrikmodell" beschrieben worden. Die Studie Colemans beruhte genau auf diesem Modell, d.h. der Annahme, daß die schlechtere Ausstattung von Schulen zu nachweisbar niedrigeren Schulleistungen führen. Daß dieser Nachweis nicht erbracht werden konnte, mußte den Input-Output-Glaubenssatz der Pädagogik grundsätzlich in Frage stellen. Notwendig wurde die Kernfrage pädagogischer Legitimation gestellt, ob Schulen überhaupt etwas bewirken. Trotzdem kann diese Frage nur rhetorisch gestellt werden, denn natürlich bewirken Schulen etwas. Offensichtlich

würde sich kein Kind fünf Vormittage in der Woche an einen Tisch setzen und mehr oder weniger den Anweisungen von Erwachsenen folgend, gemäß curricularer Ordnung, lernen. Offensichtlich auch würde keine Staat Milliarden für öffentliche Erziehung ausgeben, wenn dadurch nicht allgemeine Qualifikationsstrukturen verändert würden. Die Schwierigkeiten bestehen darin, daß schwer zu bestimmen ist, was exakt Schulen bewirken, wenn man den Schulen neben ihren bestimmbareren Instruktionsfunktionen (Lesen, Rechnen, Schreiben) sozialreformerische Absichten unterlegt, die man als Chancengleichheit bezeichnet. Wenn diese eher allgemein gesellschaftspolitische Zielvorstellung vor die schulischen Instruktionsfunktionen gestellt wird, dann kommt das öffentliche Erziehungswesen in Legitimationsschwierigkeiten, wenn das Fabrikmodell unterlegt wird. Denn logisch geht diesem Modell die Begründungsmöglichkeit verloren, wenn die Input-Output-Relation nicht mehr beweisbar ist. Coleman argumentiert konsequent für einen Perspektivenwandel:

"... shifting policy attention from its traditional focus on comparisons of input... to a focus on output, and the effectiveness of inputs for bringing about changes in input" (Coleman 1966, S. 149 f).

Coleman formuliert das Problem neu, aber erkennt es damit nicht lösen, insofern er dem Fabrikmodell verhaftet bleibt. Er begnügte sich nicht mit dem statistischen Nachweis von Ausstattungsunterschieden zwischen den Schulen, nichts darüber hinausgehendes war eigentlich in SEC. 402. gefordert worden, sondern stellte explizit die Produktionsfrage.

"With regard to productivity, however, the question becomes: with that degree of effectiveness of efficiency are opportunities and resources being employed? Perversely, the productivity question emerges from the concern for equity - often, but not always, at the instigation of those who would prefer the status quo. Will desegregation help minority children to improve their self-esteem and reading test scores?

Will educational resources help poor children improve their reading test scores? The productivity concern extends beyond the socially disadvantaged to the general school population as well" (Wise 1979, S. 53).

Die Accountabilityfrage stellte sich. Sie war im Scheitern des Nachweises der Input-Output-Relation sowie im Scheitern pädagogischer Innovationen im Rahmen der kompensatorischen Erziehungsbewegung begründet. Das bevorzugte Reflexions-schema, das diesem Scheitern folgte, war die Forderung, die, die dafür innerhalb des Schulsystems angeblich verantwortlich waren, accountable zu machen, oder, wie Coleman forderte, die Aufmerksamkeit von Inputvergleichen auf Output zu legen. Die daraus resultierenden Reflexionsprobleme bestehen darin, daß die Bedingungen und der Prozeß, der zum Output führt, nicht mitreflektiert werden, sozusagen die Reflexion kurzgeschlossen ist. Dadurch blieben außerinstitutionelle Gründe für dieses Scheitern weitgehend unberücksichtigt, obwohl doch die Studie Colemans gerade die Bedeutung des Familienhintergrundes ergeben hatte. Das Scheitern der Reformen läßt sich nicht als systeminternes Input-Output-Problem verstehen.

"Weil die Reformen der sechziger Jahre das Problem der Chancengleichheit unter den Erwachsenen nicht direkt anging, erreichten sie nur wenige ihrer Ziele. Es ist unmöglich, die Chancen gleichzumachen, ohne das absolute Niveau der Ungleichheit entscheidend zu senken, und dasselbe gilt für die Abschaffung der Benachteiligung. ... Wenn eine Gesellschaft auf dem Prinzip des Wettbewerbs beruht und die Erwachsenen ungleich belohnt, müssen einige Eltern Erfolg haben, während andere versagen. Erfolgreiche Eltern werden anschließend versuchen, ihre Vorteile an ihre Kinder weiterzugeben, erfolglose Eltern können gar nicht anders, als einige ihrer Benachteiligungen weiterzugeben. Wenn eine Gesellschaft die Bindungen zwischen Eltern und Kindern nicht vollständig abschafft, garantiert die Ungleichheit der Eltern ein gewisses Maß von Chancenungleichheit der Kinder" (Jencks 1973, S. 34 f).

Im Herbst 1966 begannen Wissenschaftler verschiedener Disziplinen in Harvard ein Seminar zu organisieren, das sich in

wöchentlichen Sitzungen mit einer Neuevaluation der Coleman-Daten beschäftigte. Die daraus hervorgehende Publikation (Mosteller & Moynihan 1972) bestätigte im wesentlichen die Interpretationen Colemans, der an diesem Seminar ebenso beteiligt war wie Christopher Jencks. Jencks und seinem Team kam es zu, eine weitere Interpretation des nur teilweise erweiterten Datenmaterials Colemans, vorzulegen, die einer Forderung von Mosteller & Moynihan entspricht:

"In thinking about how much can be accomplished by improvements in education we should probably go outside the internal system of school achievement ... to consider the long-run effects of improvements of education for occupation and income for those who have been deprived" (Mosteller & Moynihan 1972, S. 46 f).

Diese Autoren hatten bereits erwartet, daß dadurch der Überschätzung der Möglichkeiten von Schule hinsichtlich der Verwirklichung von Chancengleichheit Grenzen gesetzt würden. Während sich Coleman hauptsächlich dem Vergleich zwischen Gruppen zuwandte, versuchte Jencks interindividuelle Unterschiede in der Langzeitwirkung von Schulen herauszufinden, wobei er sich am Kriterium Einkommen orientierte. Die Ergebnisse der Studie faßt er in drei Punkten zusammen:

- "1. Armut ist nicht eo ipso erblich. In Armut hineingeborene Kinder haben zwar eine überdurchschnittlich große Chance arm zu bleiben, aber es gibt doch ein enormes Maß an Einkommensmobilität von einer Generation zur nächsten. Zwischen Brüdern, die im selben Elternhaus aufwuchsen, besteht in der Tat fast genausoviel ökonomische Ungleichheit wie in der allgemeinen Bevölkerung.
2. Der Hauptgrund, warum manche Leute reicher enden als andere, besteht nicht darin, daß sie angemessenere kognitive Fertigkeiten besitzen. Kinder, die gut lesen, Rechenaufgaben richtig lösen und ihre Gedanken klar ausdrücken können, haben zwar eine etwas größere Fortkommenschance als andere, aber es spielen noch viele andere, gleich wichtige Faktoren eine Rolle. So gibt es zwischen denen, die bei Standardtests gut abschneiden, fast ebensoviel Ungleichheit wie in der allgemeinen Bevölkerung. Auch wenn

man allen beibringt, gleich gut zu lesen, würde man die Zahl der ökonomischen 'Versager' nur unerheblich verringern.

3. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, daß eine Schulreform das Ausmaß der kognitiven Ungleichheit, wie es von Tests der verbalen Fähigkeit, des Leseverständnisses oder der mathematischen Fertigkeiten gemessen wird, entscheidend vermindern kann. Weder schulische Hilfsmittel noch Rassentrennung wirkten sich nennenswert auf Testergebnisse oder erreichte Bildungsziel aus" (Jencks 1973, S. 40).

Ökonomische Ungleichheit kann dann nicht einfach durch schulische Benachteiligung erklärt werden und umgekehrt auch nicht durch schulische Chancengleichheit verändert werden. Letzteres würde auch bedeuten, daß sozialreformerische Vorstellungen, z.B. Beseitigung von Armut durch Schulreformen nicht erreichbar sind. Zwar werden erhebliche Unterschiede zwischen Schulausstattung und schulischem Angebot abhängig vom Wohnort eines Kindes (dies interessanterweise im Unterschied zu Coleman) festgestellt, aber ein Schluß von der Ausgabenhöhe auf schulische Verwirklichung von Chancengleichheit wird abgelehnt.

"Eine ausreichende Schulfinanzierung läßt sich also nicht aus dem Grund rechtfertigen, daß sie das spätere Leben besser macht. Sie läßt sich aber aus dem Grunde rechtfertigen, daß sie das Leben in der Gegenwart besser macht" (Jencks 1973, S. 68).

Die Forderung nach einer guten finanziellen Ausstattung der Schulen läßt sich nicht durch nachweisbare Kurz- oder Langzeiteffekte rechtfertigen, sondern durch aktuelle Lebensqualität. Diese Forderung, darauf weist Jencks selbst hin, genießt den gleichen Stellenwert wie der Bau von Schnellstraßen. Gewiß ein provokanter Gedanke hinsichtlich der Wichtigkeit, die sich die Pädagogik zuspricht oder die ihr zugesprochen wird. Von hier aus kann die Wirkung jeder Schulreform, was ihre Wirkung über Schule hinaus, aber auch was das Schulleben selbst betrifft, angezweifelt werden.

"Es scheint drei Gründe zu geben, weshalb Schulreformen die Erwachsenen nicht gleicher machen können. Erstens scheinen Kinder weit mehr von den häuslichen Vorgängen beeinflusst zu werden als von dem, was in der Schule passiert. Vielleicht werden sie auch von dem, was auf der Straße geschieht, und von dem, was sie im Fernsehen sehen, mehr beeinflusst. Zweitens haben Reformen nur sehr wenig Kontrolle über die Aspekte des Schullebens, die sich auf die Kinder auswirken. Die Neuzuweisung der Hilfsmittel, die Neueinteilung der Schüler und die Neufassung der Lehrpläne ändern nur selten die Art und Weise, wie Lehrer und Schüler sich in jeder einzelnen Minute gegenseitig behandeln. Drittens bestehen selbst in dem Fall, daß Schulen einen ungewöhnlichen Einfluß auf Kinder ausüben, die daraus resultierenden Änderungen nicht fort, wenn die Kinder erwachsen sind. Um beispielsweise das spätere Einkommen nennenswert zu ändern, bedarf es außerordentlich großer Veränderungen der Elementarschul-Testergebnisse" (Jencks 1973, S. 275 f).

Es deutet sich ein Lernprozeß der Gruppe um Jencks an, der nachfolgend in einer überraschenden Kritik am eigenen Forschungsparadigma formuliert wird.

"Diese Argumente lassen darauf schließen, daß man das 'Fabrik'-Modell, das nicht nur das Denken der Laien, sondern auch das Denken der Erzieher über Schulen beherrscht, wahrscheinlich aufgeben sollte. Es stimmt, daß Schulen 'Input' und 'Output' haben und daß es zu ihren offiziellen Aufgaben gehört, menschliches 'Rohmaterial' (das heißt Kinder) aufzunehmen und in etwas 'Wertvolleres' (das heißt erwerbsfähige Erwachsene) umzuformen. ... Statt Schulen nach ihren Langzeiteffekten auf die Schüler zu bewerten, die relativ uniform scheinen, halten wir es für klüger, sie nach ihren unmittelbaren Wirkungen auf Lehrer und Schüler zu bewerten, die weit unterschiedlicher scheinen. Manche Schulen sind langweilige, deprimierende ja angsterregende Orte, während andere lebendig, angenehm und beruhigend sind. Wenn wir das Schulleben als Selbstzweck und nicht als Mittel zu irgendeinem anderen Zweck betrachten, sind derartige Unterschiede enorm wichtig. Eine Beseitigung dieser Unterschiede würde zwar nicht sehr viel dazu beitragen, die Erwachsenen gleicher zu machen, aber sie würde erheblich dazu beitragen, die Lebensqualität der Kinder (und Lehrer) gleicher zu machen. Da Kinder ein Fünftel ihres Lebens in Bildungsinstitutionen verbringen, wäre das eine beträchtliche Leistung" (Jencks 1973, S. 276).

Jencks fordert die Aufgabe der Fabrikvorstellung von öffentlicher Erziehung, und er will sie ersetzen durch die Konzentration auf die unmittelbare Wirkung von Schule. Er fordert am Ende einer Studie, der konsequent das Fabrikmodell unterlegt wurde (nichtkognitive Eigenschaften werden auf fünf Seiten abgehandelt), die Aufgabe dieses Modells. Damit stellt er notwendig die Ergebnisse der Studie, bzw. deren Bedeutung, in Frage. Wenn er einen Wechsel von der Produkt- auf die Prozeßorientierung aus Gründen der Forschungsrelevanz verlangt, dann wird ihm hier gerne zugestimmt, aber es entsteht die Frage, ob er damit nicht sein eigenes Forschungsparadigma für irrelevant erklärt.

"Wir ignorieren nicht nur Einstellungen und Wertbegriffe, sondern auch das Innenleben der Schulen. Wir beschäftigen uns in erster Linie mit den Wirkungen der Schulbildung, besonders mit jenen Wirkungen, die erwartungsgemäß auch noch im Erwachsenenalter anhalten. Das hat uns zur Metapher von der 'Fabrik' veranlaßt, die Schulen vor allem als Orte sieht, wo die Eigenschaften der Schüler geändert werden. Unsere Forschungsarbeit hat uns davon überzeugt, daß dies die falsche Art ist, über Schulen zu denken. Die Langzeitwirkungen der Schulbildung scheinen uns heute viel weniger entscheidend als zu Beginn unserer Arbeit, und dementsprechend scheint uns das Innenleben der Schulen wichtiger" (Jencks 1973, S. 47).

Was oben als Lernprozeß bezeichnet wurde, ist die Einsicht, daß die Prozeßanalyse von Erziehung höheren Aussagewert besitzt als der Produktvergleich. Letztendlich entspringt dies der Enttäuschung über die Ergebnisse der produktorientierten Forschung im Erziehungsfeld.

"Aus unserer Forschungsarbeit geht jedoch hervor, daß die Art des Ausstoßes einer Schule grobenteils von einem einzigen Rohstoff, nämlich den Merkmalen der Schulanfänger abhängt. Alles andere - Schuletat, schulpolitische Richtlinien, Merkmale der Lehrer - ist entweder nebensächlich oder völlig irrelevant" (a.a.O., ebd.).

Nach der Relevanz der Aussage ist zu fragen. Es wird nicht klar differenziert zwischen Schülereigenschaften, die zum Erfolg führen (vgl. Colemans "a sense of control of the environment"), noch wird dargestellt, welche schülerunabhängigen Inputvariablen wichtig oder unwichtig für Schulerfolg sind. Nichts wird ausgesagt über notwendige oder unnötige Schulausstattung. Aus der Nichtfeststellbarkeit einer positiven Input-Output-Relation kann nicht geschlossen werden, daß es nicht doch jenseits der gemessenen Schulleistungen vielleicht nonkognitive, wichtige Relationen gibt. Der Wert der Produktionsstudien besteht darin, einen pädagogischen Glaubenssatz, von der an Finanzierung gebundenen Realisation sozialreformerischer Vorstellungen, in Frage zu stellen. Aber positive schulinterne Relationen werden in diesen Studien nicht hergestellt. Die Verwirrung darüber, was Schulen eigentlich bewirken und wodurch sie es bewirken, führt wiederum bei Jencks zu verzweifelten Erklärungen, wenn wissenschaftlicher Erfolg "mit Glück und Tauglichkeit am Arbeitsplatz" (a.a.O., S. 41), erklärt werden soll. 11) Darin ist das Eingeständnis enthalten, daß man die relevanten Variablen nicht gemessen hat, bzw. nicht messen konnte, weil man produktorientiert vorging. Darin ist auch begründet, warum Jencks Schule am Ende nur als Selbstzweck verstehen kann, wenn positive Relationen nicht aufweisbar sind. Diese Vorstellung ist nicht haltbar, denn weder kann sich Schule selbst finanzieren, noch lebt sie unabhängig von ihrer Umwelt. Im Gegenteil konnte aufgewiesen werden, wie weitgehend die Zwecke von Schule extern bestimmt und kontrolliert werden. Anders lassen sich die Einflußnahme der Gerichte, der Bundesregierung und die Accountabilitybewegung nicht verstehen.

Eine weitere konzeptionelle Einschränkung dieser Studien spiegelt sich in der Einsicht Jencks, daß Chancengleichheit in einer Wettbewerbsgesellschaft, wenn sie konsequent

11) Jencks rückt von diesen Begriffen selbst ab (vgl. Jencks 1973 a), S. 153).

gedacht wird, nicht möglich ist, weil die Wettbewerbsgesellschaft unterschiedliche Ausgangspositionen bedingt. Die Forschungsfrage nach Chancengleichheit kann doch nur zu der auch logisch deduzierbaren Antwort kommen, daß es sie nicht gibt, und zwar unabhängig von Schule und schulischen Bemühungen. Der Schluß, daß sozioökonomische Benachteiligung zugleich schulische Benachteiligung bedeutet, ist insofern richtig, als Schule nicht unabhängig von Gesellschaft gedacht werden kann, bzw. gesellschaftliche Wertvorstellungen selbst durchsetzt. Daraus kann aber nicht geschlossen werden, daß Schule diese Ungleichheit produziert. Insofern ist die Aufregung über die Coleman-Ergebnisse überraschend. Die Annahme, daß Schule eigene, sozial-reformerische Vorstellungen gegen ihre gesellschaftliche Umwelt durchsetzen könnte, wurde grundlegend in Zweifel gezogen.

Daran anschließend kann gefragt werden, welche Versprechungen die Pädagogik mit der Chancengleichheitsdiskussion verband. Lange vernachlässigt, gewann die Pädagogik durch diese Diskussion den Stellenwert, den sie sich selbst schon lange zugesprochen hatte, nämlich als zentrale Sozialinstanz im Staat. Das hatte Vorteile. Systemdifferenzierung und Systemwachstum wurden dadurch gesichert. Der Preis hierfür war Autonomieverlust, und letztendlich als Ergebnis der Accountabilitybewegung eine Festlegung auf Output, also der Instruktionsfunktion, bei gleichzeitiger Erwartung der Einlösung sozialreformerischer Ziele. Benachteiligung war immer statistisch am leichtesten nachweisbar. Umgekehrt mußte Gleichheit belegbar sein. Genau deshalb konnte die Chancengleichheitsdiskussion in die Accountabilitybewegung umschlagen. Wenn, was die Produktionsstudien nahelegen, Chancengleichheit im Produktsinne nicht verwirklicht werden kann, trotzdem aber rechtlich verpflichtend gefordert wird, dann bleibt den Schulen nur die Möglichkeit der verfahrensmäßigen, bürokratischen und belegbaren Gleichbehandlung. Der Erziehungsprozeß muß davon nicht

notwendig berührt werden, was zur Unterscheidung formal-verfahrensmäßiger und funktional-inhaltlicher Gleichbehandlung auch hier führen muß.

Die Erwartung, daß Schulen Chancengleichheit realisieren könnten, entspringt einer Überschätzung ihrer Möglichkeiten innerhalb der sie kontrollierenden Gesellschaft. Die Finanzierung kompensatorischer Erziehungsprogramme hat dann vor allem die Funktion der Legitimation der schulisch und gesellschaftlich davon unabhängig durchgeführten Selektion. Wenn den Schulen zukommt, Qualifikations- und Selektionsfunktion gleichzeitig zu erfüllen, dann werden in Schulen gesellschaftliche Verteilungsmuster entweder durchgesetzt oder reproduziert, und es stellt sich verbunden mit dieser Funktion die Gleichheitsfrage. Nur wird in der Wettbewerbsgesellschaft Gleichheit auf Verfahrensweisen beschränkt, wobei fraglich bleibt, ob Gleichheit überhaupt anders realisierbar ist als "nur" verfahrensmäßig. Wenn nämlich Schule Schüler für Karrieren auswählt, dann muß Verschiedenheit, bei klaren Wertvorgaben, immer schon konzeptionell mitgedacht, und Toleranz gegenüber Einkommensunterschieden verlangt werden. Ungleichheit ist sozusagen strukturell vorgegeben, und in Amerika äußert sich dies bereits in der Finanzierung der Schulen. Dagegen spricht durchaus nicht, daß man prozedural dem Gleichheitsgrundsatz folgt. So realisiert, beeinträchtigt er nämlich das Wettbewerbs- und Leistungsprinzip nicht. Allerdings stehen die Schulen im Feuer widersprüchlicher Erwartungen, die sie höchstens auf einer Minimalebene einlösen können. In dem Dreieck aus Innovations-, Legitimations- und Relevanzkrise scheint dies beschreibbar zu sein.

Zusammenfassung

Die Nichtnachweisbarkeit der Wirkung von Schule in sozial-reformerischer Hinsicht mußte erhebliche Folgen haben. Konsequenter wurde nach Überprüfung schulischer Effizienz, mithin nach Accountability gerufen. So endete die Chan-

cengleichheitsdiskussion in der Accountabilitybewegung einerseits, und in der zunehmenden Verfahrensvereinheitlichung (z.B. Due Process) andererseits. Insofern hat es durchaus Innovationen gegeben. Die Accountabilitybewegung führte zu einer Zielreduktion öffentlicher Erziehung (vgl. Wise 1979, S. 59), in der Erreichbarkeit und Nachweisbarkeit zum Kriterium der Zielauswahl wurden. Damit reagierte man auf alle drei Krisen gleichzeitig, indem man Neuerungen durchsetzte, die Accountability ermöglichen und Relevanz bewiesen, wodurch gleichzeitig das Legitimationsproblem hinsichtlich schulischer Produktion zumindest scheinbar gelöst wurde. Den Gleichheitsaspekt des Legitimationsproblems löste man durch verfahrensmäßige Vereinheitlichung, formale Verwirklichung der von zentralen Autoritäten geforderten Verfahrensweisen. Die Produktionsorientierung wird durch Verfahrenorientierung ergänzt, das hatte sich auch im vorausgehenden Kapitel gezeigt.

Schlußwort

Integration ist weit mehr als ein normativ zu lösendes Problem. Sie ist zu sehen als eine komplexe Operation, die im vorgegebenen Rahmen der Institutionen realisiert wird. Die Beschränkung auf eine normative Diskussion gibt der Forderung einen phantastischen Schein von Realisierbarkeit. Praktische Integration ist weit problematischer, wie sich zeigte. Dabei blieben sozialpsychologische und pädagogische Aspekte der Realisierbarkeit im Verlauf dieser Arbeit weitgehend unbesprochen. Die Feststellung, daß auch sie kritische Faktoren darstellen, dürfte allgemein akzeptabel sein.

In Amerika war die Rechtsnorm der "Hebel", um die lokalverwalteten Schulen für die von der öffentlichen Erziehung ausgeschlossen behinderten Kinder "aufzubrechen", und um Forderungen, die aus dem Normalisierungsprinzip abgeleitet worden waren, Due Process und Individualisierung, verfahrensmäßig in den Schulen zu etablieren. Es mag Wunschenken sein, anzunehmen, daß Schulen durch Rechtssprechung und Gesetzgebung veranlaßt werden können, Innovationen durchzuführen, zu denen sie vorher nicht bereit waren. Wird angenommen, daß diese Innovationen, funktional begründet, nicht durchgeführt wurden, dann verdoppelt sich dieser Erwartungswiderspruch. Wise macht in diesem Zusammenhang auf die Theorie menschlichen Verhaltens aufmerksam, die dem Rechtsdenken unterliegt:

"The legal process also contains its own theory of human behavior and of organization. Ordering the school administrator or teacher to alter his behavior is deemed sufficient to induce behavioral change. When the order is to cease a behavior, it may work; when the order is to perform a behavior, it may not" (Wise 1979, S. 76).

Das tatsächliche Organisationsprinzip der Schule, viel weniger ideal oder rechtsrational als zumeist angenommen, scheint bestimmt durch die verschiedensten konfligierenden

Interessen und deren unterschiedlichsten Durchsetzungsmöglichkeiten. Daß darin die individuellen Bedürfnisse der behinderten Kinder und Jugendlichen im Zentrum stehen, ist zunächst eine unbelegte Behauptung. Reynolds, der einer der entschiedensten Befürworter von Mainstreaming war, sieht die schulischen Verfahrensweisen in diesem Zusammenhang gekennzeichnet durch das Prinzip: "Staying out of jail" (Reynolds, o.J.).

In der vorliegenden Arbeit ging es darum, am Beispiel Amerika eine normativ geführte Diskussion um Integration auf ihre Blindstellen hin zu reflektieren. Das dabei deutlich werdende Gleichheitsproblem kann als das "Grundproblem der modernen Welt" bezeichnet werden (wobei im Folgenden der Begriff Gerechtigkeit durch Gleichheit ersetzt wird):

"Die Grundforderungen der modernen Welt, Freiheit und 'Gleichheit', lassen sich offenbar schwer gleichzeitig verwirklichen. Mehr Freiheit kann weniger 'Gleichheit', mehr 'Gleichheit' weniger Freiheit bedeuten. Es besteht die Gefahr, daß das Prinzip der 'Gleichheit' zur Einschränkung der Freiheit und zur Tarnung rein technokratischer Ordnung genutzt wird. Es besteht ebenso die Gefahr, daß das Prinzip der Freiheit zur hemmungslosen Durchsetzung individueller Interessen oder zur Aufrechterhaltung herkömmlichen sozialen Unrechts verwandt wird" (Becker, in: Richter 1975, Vorwort).

Unbestreitbar führte die Freiheit lokaler Schulverwaltung nicht zur schulischen Inklusion¹ behinderter Kinder und Jugendlicher, sondern nur deren Einschränkung über das Gleichheitsprinzip. Dieses ist notwendig verbunden mit Kontrollmechanismen, Autonomie- oder Freiheitsverlusten und dem gleichzeitigen Aufbau formalisierter Verfahrensweisen. Vertrauen, als Gegensatz zur Rechtstheorie von menschlichem Verhalten, und als ein Weg zur Reduktion von problematischer Weltkomplexität kann also nicht als ausreichende Problemlösung betrachtet werden.

Luhmann kommt abschließend in einer Arbeit über Vertrauen zu dem Ergebnis:

"Vertrauen reduziert soziale Komplexität dadurch, daß es vorhandene Informationen überzieht und Verhaltenserwartungen generalisiert, indem es fehlende Information durch eine intern garantierte Sicherheit ersetzt... Vertrauen ist nicht das einzige Fundament der Welt; aber eine sehr komplexe und doch strukturierte Weltvorstellung ist ohne eine ziemlich komplexe Gesellschaft und diese ohne Vertrauen nicht zu konstituieren" (Luhmann 1973, S. 105 f).

Das mag zutreffen. Damit ist jedoch nur der oben dargestellte Konflikt zwischen Freiheit und Gleichheit in den Begriffen Vertrauen und Kontrolle thematisiert.

Grundlegend stellt sich für die Pädagogik die Frage nach ihrem Erwartungsstil. Luhmann unterscheidet zwischen "normativem" und "kognitivem" Erwartungsstil.

"Normatives Erwarten zeigt sich als entschlossen, die Erwartung auch im Enttäuschungsfall festzuhalten, und stützt sich dabei auf entsprechende Ressourcen wie innere Überzeugung, Sanktionsmittel, Konsens. Kognitives Erwarten stilisiert sich dagegen lernbereit, es läßt sich durch Enttäuschungen korrigieren und stützt sich seinerseits auf entsprechende Ressourcen, vor allem auf die Erwartung, daß sich in Enttäuschungslagen die Richtung der Erwartungsänderung hinreichend rasch und hinreichend eindeutig ausmachen läßt. Kognitives Erwarten sucht sich selbst, normatives Erwarten sucht ein Objekt zu ändern. Lernen oder Nichtlernen - das ist der Unterschied" (Luhmann 1975, S. 55).

In allen Sozialsystemen existieren beide Erwartungsstile nebeneinander, sind füreinander ersetzbar. Der Vorteil normativer Erwartungsstile liegt in ihrer leichteren Institutionalisierbarkeit, die auf ihren festen Erwartungsdispositionen gründet, und der darum besseren Durchsetzbarkeit von Forderungen. Über die akzeptierte Norm wird Enttäuschung sozusagen ausgeschlossen. Durch den normativen

Erwartungsstil

"... werden die nicht ganz selbstverständlichen, riskanteren Verhaltenserwartungen eher enttäuschungs- fest und nicht lernbereit, eher normativ und nicht kognitiv institutionalisiert; das gilt zumindest für strukturtragende Erwartungen, auf deren Ent- täuschung man sich nicht ohne weitere Folgen einstellen kann. Dadurch kommt es zu Prozessen der 'moralischen Selbstaufwertung' des je eigenen Systems, die ins Irrealistische, aber auch zu Innovationen führen können. Die bessere Generalisierbarkeit des Wünschbaren und Normativen wird zur Abhebung sozialer Strukturen von der Wirklichkeit ausgenützt" (Luhmann 1975, S. 56).

Problematisch wird der notwendig irrealistische Kern von re- alen Innovationen, und moralische Selbstaufwertung: Norm kann Fluchtwege aus der Realität öffnen. Irrationalität und Innovation sind die Grenzbereiche des normativen Er- wartungsstils.

Diese Probleme ließen sich in der Mainstreamingdiskussion nachweisen. "P.L. 94-142 reflects the dream of special educators", schrieb Weintraub 1977 (Abeson & Zettel 1977, Editorial Comment). Unbestreitbar wurden durch dieses Ge- setz Innovationen erreicht. Vielfach waren sie ein Fort- schritt, vielfach wich ihre Durchführung von der norma- tiven Erwartung beträchtlich ab. Jedem Traum folgt ein Er- wachen.

Man muß darum nicht annehmen, daß die amerikanische Er- fahrung in der deutschen Diskussion differenziert auf die eigene Forderung hin verarbeitet wird. Im Gegenteil wird, im Rahmen der normativ veranstalteten Diskussion, Amerika - unbestreitbar wird dort integriert - der Verweis auf die Realisierbarkeit von Integration bleiben. Aber es ist doch makaber, daß die Sonderpädagogik, konfrontiert mit den Ent- täuschungen, die aus der Integrationsforderung resultieren, ratlos vor ihrem eigenen, normativen Erwartungsstil steht, daß gerade die Pädagogik sich in der Entscheidung für kog-

nitives Erwarten, also in der Entscheidung für Lernen, schwer tut. Sie würde sich damit des Vorteils moralischer Selbstaufwertung gegenüber "der Gesellschaft" berauben.

LITERATUR

ABESON, A., Bolick N. & Hass J.: A primer on due process: Education decisions for handicapped children. *Exceptional Children* 1975 (42), S. 68-74

ABESON A. & Zettel J.: The end of the quiet revolution: The education for all handicapped children act of 1975. *Exceptional Children* 1977 (44), S.114-128

ADAMSON G. & Van Etten G.: Zero reject model revisited: A workable alternative. *Exceptional Children* 1972 (38), S. 735-738

ANDERSON D.H., Barner S.L. & Larson H.J.: Individualized education programs. *Exceptional Children* 1978 (45), S. 207-208

BACH H.: Notwendigkeiten und Grenzen eines Systems der Fördererziehung. *Z.f. Heilpädagogik* 1971 (22), S. 172-183

BACH Z.: Mainstreaming and resource rooms. *NJEA Review* 1976 (50), S. 12-15

BAIER H.: Integration Behinderter in die Gesellschaft. *VHN* 1974 (43), S. 383-388

BARON G. (Ed.): The politics of school government. N.Y.: Pergamon Press 1981

BARRO S.M.: An approach to developing accountability measures for the public schools. In: Jones & MacMillan (Eds.) 1974, S. 347-365

BATEMAN B.D. & Herr C.M.: Law and special education. In: Kauffman & Hallahan (Eds.) 1981, S. 330-360

BEERY K.E.: Mainstreaming: A problem and an opportunity for general education. In: Meyen, Vergason & Whelan (Eds.) 1975, S. 338-356

BIRCH J.W.: Mainstreaming: Educable mentally retarded children in regular classes. Reston, Virginia: CEC 1974

BLEIDICK U.: 10 Jahre Bildungsratsempfehlungen und die Geschichte der "Integration". *Z. f. Heilpädagogik* 1983 (34), S. 541-545

BONDERER E.: Integration - Allgemeine Tendenz und Hintergründe der Integrationsdiskussion. *VHN* 1979 (48) S. 367-380

BONDERER E.: Integrationsbegriffe in der Behindertenpädagogik. *VHN* 1980 (49), S. 57-66

BONDERER E.: Integrationsbegriffe in der Behindertenpädagogik (2). VHN 1980 (49), S. 179-190

BOWER E.M. & Hollister W.G.: Behavioral Science. Frontiers in education. N.Y.: Wiley 1967

BRANDIS M. u.a.: Study of procedures for determining the least restrictive environment (LRE) placement of handicapped children. Final report content analysis of state annual program plans. Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), Washington D.C. 300-78-0427, 1980

BROWN L., Wilcox B., Sontag E., Vincent B., Dodd N. & Gruenewald L.: Toward the realization of the least restrictive educational environment for severely handicapped students. In: Flynn & Nitsch (Eds.) 1980, S. 177-185

BUNDY F.: Accountability: A new disneyland for fantasy. Phi Delta Kappan 1974 (Nov.) S. 176-180

BURBACH H.J.: The labeling process: A sociological analysis. In: Kauffman & Hallahan (Eds.) 1981, S. 361-377

CANTOR A. & Jaquay J.: Incomes: Equity slips away. In: Chandler B.J. (Ed.) 1980, S. 498

CEC Policies Commission: Basic commitments and responsibilities to exceptional children. Exceptional Children 1973 (39), S. 493-497

CEC : What is "Mainstreaming"? Exceptional Children 1975 (42), S. 174

CHAFFIN J., Spellman C.R., Regan C.E. & Davison R.: Studies of former educable mentally retarded students from the Kansas work-study project. Exceptional Children 1971 (37), S. 733-738

CHANDLER B.J. (Ed.): Standard education almanac 1980-81. Illinois: Marquis Academic Media 1980

CHANDLER G.N.: Title I and learning disabilities: The creatures from the federal swamp. Journal of Learning Disabilities 1982 (15) S. 183-185

CHILDS R.E.: A drastic change in curriculum for the educable mentally retarded child. Mental Retardation 1979 (16), S. 299-301

CLIFFORD R.M. & Trohanis P.L.: Technical assistance in educational settings. Columbus, Ohio: The Ohio State University 1980

COHEN J.S. & DeYoung H.: The role of litigation in the improvement of programming for the handicapped.
In: Mann & Sabatino (Eds.) 1973, S. 261-286

COLEMAN J.S. : Equality of educational opportunity.
Washington D.C.: U.S. Government Printing Office 1966,
(Reprint 1979)

CONDITION OF EDUCATION: Statistical Report, 1981 Edition.
National Center for Education Statistics. Washington D.C.:
U.S. Government Printing Office

CONDITION OF EDUCATION: Statistical Report, 1982 Edition.
National Center for Education Statistics. Washington D.C.:
U.S. Government Printing Office

CONGRESSIONAL QUARTERLY'S: Guide to the U.S. Supreme Court.
Washington D.C.: Congressional Quarterly Inc. 1979

The Constitution of the United States

COOK J.J.: Accountability in special education. In: Jones
& MacMillan (Eds.) 1974, S. 366-385

CRONBACH L.J.: Five decades of public controversy over
mental testing. American Psychologist 1975 (30), S.1-14

CRONIN J.M.: Should the junior partner run the firm.
Phi Delta Kappan 1976 (April), S. 499-501

CRONIN J.M.: Parents and educators: Natural allies.
Phi Delta Kappan 1977, (Dec.), S. 242-243

CRUICKSHANK W.M.: Least-restrictive placement: Administrative
wishful thinking. Journal of Learning Disabilities 1977
(10), S.5-6

CRUICKSHANK W.M.: Learning disabilities in home, school
and environment. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press
1979 (2. Auflage)

CRUICKSHANK W.M.: Concepts in Learning Disabilities.
Selected Writing. Syracuse N.Y.: Syracuse University Press
1981, Vol. 2

CUBAN L. : To make a difference. Teaching in the inner
city. N.Y.: Free Press 1970

D'ALONZO B.J., D'Alonzo R.L. & Mauser A.J.: Developing re-
source rooms for the handicapped. Teaching Exceptional
Children 1979 (Spring), S. 91-96

DAVIS N.J.: Labeling theory in deviance research: A
critique and reconsideration. The Sociological Quarterly
1972 (13), S. 447-474

DeCECCO J.: The regeneration of the school. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston 1972

DENO E.N.: Special education as developmental capital. Exceptional Children 1972 (37), S. 229-237

DENO E.N. (Ed.): Instructional alternatives for exceptional children. Reston, Virginia: CEC 1973

DENO E.N.: Educating children with emotional learning, and behavior problems. Minneapolis, Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education 1978

DIGEST OF EDUCATION STATISTICS, 1982 Edition. National Center for Education Statistics. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office

DUNN L.M.: Special education for the mildly retarded - is much of it justifiable? Exceptional Children 1968 (35), S. 5-25

EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED CHILDREN ACT. Hearings before the Selc Subcom on Education. Sept. 26, 27, 1977

EISERT H.G.: Der "Resource-Room" - eine Alternative zur Sonderschule? In: Sander (Hrsg.) 1976, S. 235-266

Equal educational opportunity. Harvard Educational Review 1968 (38), S. 3-175

EVANS S.: The consultant role of the resource teacher. Exceptional Children 1980 (46), S. 402-404

EXTENSION OF EDUCATION OF THE HANDICAPPED ACT, Part 10. Hearings before the Selc Subcom on Education. June 9, 1975

FEND H.: Theorie der Schule. München 1981 (2. Auflage)

FERLEGER D. & Boyd P.A.: Antiinstitutionalization. The promise of the Pennhurst Case. In: Flynn & Nitsch (Ed.) 1980, S. 141-166

FIELD HEARINGS ON THE EDUCATION FOR ALL HANDICAPPED ACT. Hearings before the Selc Subcom on Education 1980. May 9, June 6, 27, Sept. 22, Nov. 19, 20, 1980

FINAL REGULATIONS. Education of All Handicapped Children Act. Federal Register. August 23, 1977 p. 42474-42514 CFR Title 45, Sections 121a.1-121a.754

FLYNN R.J. & Nitsch K.E.: Normalization, social integration and communitive services. Baltimore, Maryland: University Park Press 1980

FORD G.: Weekly compilation of presidential documents. December 2, 1975, Vol. 11, S. 1335

FRIEDMAN M.: Capitalism and freedom. Chicago, Illinois: University of Chicago Press 1962

FRIEDMAN N.: The American school: Guild or factory. In: DeCecco (Ed.) 1972, S. 237-352

GALLAGHER J.J.: The special education contract for mildly handicapped children. Exceptional Children 1972 (38), S. 527-535

GALLAGHER J.J.: Technical assistance and the non-system of American education. In: Reynolds M.C. (Ed.) 1975 b), S. 1-12

GEARHEART B.R.: Special education for the 80's. St. Louis, Missouri: Mosby 1980

GEARHEART B.R. & Weishahn M.W.: The handicapped student in the regular classroom. St. Louis, Missouri: Mosby 1980 (2. Auflage)

GEISER R.L.: The I.E.P. dilemma. Obstacles to implementation. In: Swatsbury (Ed.) 1980, S.98-100

GERBAULET S.: Die Empfehlungen des Bildungsrates "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher". Die deutsche Schule 1974 (66), S. 498-502

GLIEDMAN J. & Roth W.: The unexpected minority. Handicapped Children in America. N.Y.: Harcourt Prace Jovanovich 1980

GOLDSTEIN H.: Issues in the education of the educable mentally retarded. Mental Retardation 1963 (1), S. 10-12 u. 52-53

GOLDSTEIN H., Moss J.W. & Jordan L.J.: The efficacy of special class training on the development of mentally retarded children. Cooperative Research Project No. 619, 1965

GOLDSTEIN S., Strickland B., Turnbull A.P. & Curry L.: An observational analysis of the IEP conference. Exceptional Children 1980 (46), S. 278-286

GOODLAD J.I.: A perspective on accountability. Phi Delta Kappan 1975 (Oct.), S.108-112

GRAHAM R.: Responsibility of public education for exceptional children. Exceptional Children 1962 (28), S. 255-259

GRANNIS J.C.: The school as a model of society. In: DeCecco (Ed.) 1972, S. 423-439

GRANT W.V. & Eiden L.J.: Digest of Education Statistics, 1981 Edition. National Center for Education Statistics. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office

GRIEDER C. & Romine S.: American education. An introduction to the teaching profession. N.Y.: Ronald Press 1965 (3. Auflage)

HABERMAS J.: Thesen zur Theorie der Sozialisation. Vorlesungsmanuskript 1968

HALL E.: On the road to educational failure: A lawyers guide to tracking. In: Jones & MacMillan (Eds.) 1974, S. 32-42

HALLAHAN D.P.: Issues in special education: Rarely a case of "either-or". Journal of Learning Disabilities 1977 (10), S. 540-543

HAMMILL D.: The resource room model in special education. Journal of Special Education 1972 (6), S. 349-355

HARRIS W.J. & Mahar C.: Problems in implementing resource programs in rural schools. Exceptional Children 1975 (42), S. 95-99

HARTFIEL G.: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1972

HAYES J. & Higgins S.T.: Issues regarding the IEP: Teachers on the front line. Exceptional Children 1978 (44), S. 267-273

HELLER H.W.: The resource room: A mere change or real opportunity for the handicapped. Journal of Special Education 1972 (6), S. 369-375

HENDRIX E.: The fallacies in the concept of normalization. Mental Retardation 1981 (19), S. 295-296

HIVELY W. & Reynolds M.C. (Eds.): Domain-referenced testing in special education. Reston, Virginia: CEC 1975

HOBBS N.: The futures of children. Categories, labels, and their consequences. San Fransisco: Jossey-Bass 1975

HOBBS N.: Classification options: A conversation with Nicholas Hobbs on exceptional child education. Exceptional Children 1978 (44), S. 494-497

HODGSON G.: Do schools make a difference? The Atlantic 1973 (231), S. 35-46

HOFMANN H.: Von der Anstalt zum Gruppenheim - Normalisierungsbestrebungen für Entwicklungsbehinderte in den USA. Sonderpädagogik 1982 (12), S. 9-17

HUDGINS H.C. & Vacca R.S.: Law and education: Contemporary issues and court decisions. Charlottesville, Virginia: Michie 1979

HUGHES J.M.: Education in America. N.Y.: Harper & Row 1970 (3. Auflage)

JANTZEN W.: Zur Vorhersage des soziometrischen Status von lernbehinderten Sonderschülern. Z. f. Heilpädagogik 1973 (24), S. 675-687

JENCKS Chr.: Chancengleichheit. Hamburg 1973

JENCKS Chr.: Inequality in retrospect. Harvard Educational Review 1973 a) (43), S. 138-164

JENKINS J.R. & Mayhall W.F.: Describing resource teacher programs. Exceptional Children 1973 (40), S. 35-36

JENNINGS R.E.: School advisory councils in America: Frustration and failure. In: Baron G. (Ed.) 1981

JENSEN A.R.: How much can we boost IQ and scholastic achievement? Harvard Educational Review 1969 (39), S. 1-123

JOHNSON G.O.: A study of the social position of mentally-handicapped children in the regular grades. American Journal of Mental Deficiency 1950 (55), S. 60-89

JOHNSON G.O. & Kirk S.A.: Are mentally handicapped children segregated in the regular grades? Exceptional Children 1950 (17), S. 65-68 u. 87-88

JOHNSON G.O.: Special education for the mentally handicapped: A paradox. Exceptional Children 1962 (19), S. 62-69

JOHNSON J.L.: Special education in the inner city: A challenge for the future or another means for cooling the mark out? Journal of Special Education 1969 (3), S. 241-251

JONES R.L. & MacMillan D.L.(Eds.): Special education in transition. Boston: Allyn & Bacon 1974

JONES R.L.(Ed.): Mainstreaming and the minority child. Reston, Virginia: CEC 1976

JONES R.L. & Wilderson F.: Mainstreaming and the minority child: An overview of issues and a perspective. In: Jones (Ed.) 1976, S. 1-15

JONES R.L., Gottlieb J., Guskin S. & Yoshida R.K.: Evaluating mainstreaming programs: Models, caveats, considerations and guidelines. Exceptional Children 1978 (44) S. 588-597

Kauffman J.M.: Where special education for a disturbed child is going: A personal view. Exceptional Children 1980 (46), S. 522-526

- KAUFFMAN J.M. & Hallahan D.P.: Handbook of special education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall 1981
- KAUFMAN M., Gottlieb J., Agard J. & Kukic M.: Mainstreaming: Toward an explication of the construct. In: Meyen, Vergason & Whelan (Eds.) 1975, S. 35-54
- KAYE N.L. & Aserlind R.: The IEP: The ultimate process. Journal of Special Education 1979 (13), S. 137-143
- KIRK S.A.: Research in education. In: Stevens & Heber (Eds.) 1965, S. 57-99
- KIRK S.A.: Lehrbuch der Sondererziehung. Forschungsergebnisse und ihre Anwendung in der Praxis. Berlin 1971
- KIRK S.A. & Kirk W.D.: Psycholinguistische Lernstörungen. Diagnose und Behandlung. Weinheim 1976
- KIRK S.A. & Gallagher J.J.: Educating exceptional children. Boston: Houghton Mifflin 1979 (3. Auflage)
- KIRP D.L.: Student classification, public policy, and the courts. Harvard Educational Review 1974 (44), S. 7-52
- KLEBER E.W.: Integration behindorter Kinder und Jugendlicher in die allgemeinen Schulen in den USA 1980 - Integration per Gesetz. Z. f. Heilpädagogik 1982 (33), S. 204-217
- KOLSTOE O.P.: Programs for the mildly retarded: A reply to the critics. Exceptional Children 1971 (39), S. 51-56
- KOTIN L. u.a.: Study of procedures for determining the least restrictive environment (LRE) placement for handicapped children. Final Report Activity 3: Legal Analysis. Washington D.C.: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), 300-78-0427, 1980
- LEVIN H.M.: Some economic considerations in educating handicapped children. In: Reynolds (Ed.) 1978, S. 151-175
- LIEBERMAN M.: "Local control of education, " the future of public education. Chicago, Illinois: University of Chicago Press 1960
- LIEBERMAN M.: Eggs that I have laid: teacher bargaining reconsidered. Phi Delta Kappan 1979 (Feb.), S. 415-419
- LILLY M.S.: Special education: A teapot in a tempest. Exceptional Children 1970 (37), S. 43-48
- LILLY M.S.: A training based model for special education. Exceptional Children 1971 (38), S. 745-749

LILLY M.S.: A merger of categories: Are we finally ready?
Journal of Learning Disabilities 1977 (10), S. 115-121

LINTON T.E. & Juul K.D.: Mainstreaming: Time for reassessment.
Educational Leadership 1980 (Feb.), S. 433-437

LUHMANN N.: Soziologische Aufklärung 1. Opladen 1970

LUHMANN N.: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart 1973 (2. Auflage)

LUHMANN N.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen 1975

LUHMANN N. & Schorr K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979

LUHMANN N. & Schorr K.-E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. Z. f. Pädagogik 1979 a) (25), S. 345-366

LUKE R.A.: Collective bargaining and inservice education.
Phi Delta Kappan 1976 (March), S. 468-470

MacMILLAN D.L.: Special education for the mildly retarded: Servant or savant. Focus on Exceptional Children 1971 (2), S. 1-11

MacMILLAN D.L., Jones R.L. & Meyers D.F.: Mainstreaming the mildly retarded, some questions, cautions and guidelines. Mental Retardation 1976 (14), S. 3-10

MacMILLAN D.L.: Mental retardation in school and society. Boston: Little, Brown and Comp. 1977

MacMILLAN D.L. & Semmel M.I.: Evaluation of mainstreaming programs. Focus on Exceptional Children 1977 (9), S. 1-14

MacMILLAN D.L. & Borthwick S.: The new educable mentally retarded population: Can they be mainstreamed? Mental Retardation 1980 (18), S. 155-158

MANN L. & Philipps W.A.: Fractional practices in special education: A critique. Exceptional Children 1967 (34), S. 311-319

MANN L. & Sabatino D.A. (Eds.): The first review of special education. Pennsylvania: JSE Press 1973

MARTIN E.W.: Breakthrough for the handicapped: Legislative history. Exceptional Children 1968 (34), S. 493-503

MARTIN E.W.: Individualism and behaviorism as future trends in educating handicapped children. Exceptional Children 1972 (38), S. 517-525

MARTIN E.W.: Some thoughts about mainstreaming.
Exceptional Children 1974 (41), S. 150-154

McAFEE J.K. & Vergason G.A. : Parent involvement in the
process of special education: Establishing the new
partnership. Focus on Exceptional Children 1979 (11),
s.1-15

McCORD W.T.: From theory to reality: Obstacles to the
implementation of the normalization principle in human
services. Mental Retardation 1982 (20), S. 247-253

McNEIL E.B.: Analysis of an ailing monster: school
organization. In: Bower & Hollister (Eds.) 1967, S. 222-256

MERCER J.R.: Social system perspective and clinical per-
spective: Frames of reference for understanding career
patterns of persons labelled as mentally retarded.
Social Problems 1965 (13), S. 18-34

MERCER J.R.: A policy statement on assessment procedures
and the rights of children. Harvard Educational Review
1974 (44), S. 125-141

MERCER J.R.: Crosscultural evaluation of exceptionality.
In: Meyen, Vergason & Whelan (Eds.) 1975, S. 112-122

MEYEN E.L., Vergason G.A. & Whelan R.J. (Eds.): Alternatives
for teaching exceptional children. Denver, Colorado:
Love Publishing 1975

MEYEN E.L.(Ed.): Exceptional children and youth. An
introduction. Denver, Colorado: Love Publishing 1978

MEYEN E.L. & Moran M.R.: A perspective on the unserved
mildly handicapped. Exceptional Children 1979 (45),
S. 526-530

MERULLA E. & McKinnon A.: "Stuck" on Deno's cascade.
Journal of Learning Disabilities 1982 (15), S. 94-96

MILLER T.L. & Switzky H.N.: The least restrictive alter-
native: Implications for service providers. Journal of
Special Education 1978 (12), S. 123-131

MOBERLY D.L. & Stiles L.J.: Getting a school board to
address its primary tasks. Phi Delta Kappan 1978 (Nov.),
S. 236-237

MOSTELLER F. & Moynihan D.P. (Eds.): On equality of
educational opportunity. N.Y.: Random House 1972

MURPHY J.T.: Title I of ESEA: The politics of implementing
federal educational reform. Harvard Educational Review 1971
(41), S. 34-63

MUTH J. (Hrsg.): Sonderpädagogik I. Behindertenstatistik. Früherkennung. Frühförderung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart 1973

NAEP NEWSLETTER: National assessment of educational progress. 1982 (15), Fall

NIRJE B.: The normalization principle. In: Flynn & Nitsch (Eds.) 1980, S. 31-49

NIRJE B.: Das Normalisierungsprinzip und seine Auswirkungen in der fürsorglichen Betreuung. In: Wolfensberger & Kugel (Hrsg.) 1974, S. 33-46

ORNSTEIN A.C.: Teacher salaries: Past, present, future. In: Chandler (Ed.) 1980, S. 53-55

ORTHMAN W.F.: One more instant solution coming up! Journal of special education 1972 (6), S. 377-383

PARSONS T., Shils E.A., Allport G.W., Kluckhohn C., Murray H.A., Sears R.R., Sheldon R.C., Stouffer S.A. & Tolman E.C.: Some fundamental categories of the theory of action: A general statement. In: Parsons & Shils (Eds.) 1967, S. 3-30

PARSONS P. & Shils O. (Eds.): Toward a general theory of action. Cambridge, Massachusetts 1967 (6. Auflage)

PAUL J.L., Turnbull A.P. & Cruickshank W.M.: Mainstreaming. A practical guide. Syracuse, N.Y.: Syracuse University Press 1977

PENNSYLVANIA School Journal 1977 (Oct.), Education for the handicapped: Individualized education program of P.L. 94-142. In: Swatsbury (Ed.) 1980, S. 94-95

Perspectives on inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. Harvard Educational Review 1973 (43), S. 37-164

PHYE G.D. & Reschly D.J. (Eds.): School psychology. Perspectives and issues. N.Y.: Academic Press 1979

THE POINTER 1980 (25), 1

PRICE M. & Goodman L.: Individualized education programs: A cost study. Exceptional Children 1980 (46), S. 446-453

PYECHA J. (Ed.): A national survey of individualized education programs (IEPs) for handicapped children. Washington D.C.: Office of Special Education (ED), 300-77-0529, 1980, Vol. 1-5

REGER R.: Resource rooms: Change agents or guardians of the status quo? Journal of Special Education 1972 (6), S. 355-361

REYNOLDS M.C.: A framework for considering some issues in special education. Exceptional Children 1962 (28), S. 367-370

REYNOLDS M.C.: The capacities of children. Exceptional Children 1965 (31), S. 337-342

REYNOLDS M.C.: A crisis in evaluation. Exceptional Children 1966 (33), S. 585-592

REYNOLDS M.C. & Balow B.: Categories and variables in special education. Exceptional Children 1972 (38), S. 357-366

REYNOLDS M.C.: Mainstreaming: Past and present. An Address at Syracuse University, May 1975

REYNOLDS M.C. (Ed.): Report of the conference on special education in school system decentralization. Minneapolis, Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education 1975 a)

REYNOLDS M.C. (Ed.): National technical assistance systems in special education. Minneapolis, Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education 1975 b)

REYNOLDS M.C. (Ed.): Futures of education for exceptional students: Emerging structures. Reston, Virginia: CEC 1978

REYNOLDS M.C. & Grosenick J. (Eds.): Teacher education. Reston, Virginia CEC 1978 a)

REYNOLDS M.C. : Categorizing children and funds. Speech for CEC Convention, April 27, 1979, Dallas, revised

REYNOLDS M.C. : Staying out of jail. Manuskript o.J.

RICHTER I.: Die unorganisierbare Bildungsreform. Innovations-, Legitimations- und Relevanzprobleme im amerikanischen Bildungswesen. München 1975

ROPER D.: Parents as the natural enemy of the school system. Phi Delta Kappan 1977 (Dec.), S. 239-242

ROSENTHAL R. & Jacobson L.: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim 1971

ROSS S.L., DeYoung H.G. & Cohen J.S.: Confrontation: Special education placement and the law. *Exceptional Children* 1971 (38), S. 5-12

SABATINO D.A.: An evaluation of resource rooms for children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 1971 (4), S. 26-35

SABATINO D.A.: Resource rooms: The renaissance in special education 1972 (6), S. 335-347

SABATINO D.A.: Revolution: Viva resource rooms! *Journal of Special Education* 1972 (6), S. 389-397

SANDER A. (Hrsg.): *Sonderpädagogik an allgemeinen Schulen*. Berlin 1976

SAPON-SHEVIN M.: Another look at mainstreaming: Exceptionality, normality and the nature of difference. *Phi Delta Kappan* 1978 (Oct.), S. 119-121

SAPON-SHEVIN M.: Cooperative instructional games: Alternatives to the spelling bee. *Elementary School Journal* 1979 a) (79), S. 81-87

SARASON S.B. & Doris J.: *Educational handicap, public policy, and social history*. N.Y.: Free Press 1979

SCHOOL FINANCE ACT OF 1977 AND EQUALIZATION EFFORTS. Continuation of hearings before the Subcom on elementary, secondary, and vocational education. Sept. 28, 29, 1977

SCHULTHEIS J.R. : Integration - erziehungswissenschaftliche und heilpädagogische Aspekte. *Z. f. Heilpädagogik* 1974 (25), S. 563-575

SCHUMACHER G.: *Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum*. Berlin 1978

SCHURTMANN W. & Walter O.L.: *Der amerikanische Zivilprozeß*. Frankfurt 1978

SCHWORM R.W.: Models in special education: Considerations and cautions. *Journal of Special Education* 1976 (10), S. 179-186

SHANKER A.: A reply to Myron Lieberman. *Phi Delta Kappan* 1979 (May), S. 652-654

SHELDON R.C.: Some observations on theory in the social sciences. In: Parsons & Shils (Eds.) 1967, S. 30-47

SPECK O.: Innerschulische Nachhilfe und eigenständige Sonderschulen gestern und heute. Z. f. Heilpädagogik 1973 (24), S. 846-857

SPECK O.: Der behinderte Mensch unter dem Aspekt sozialer Komplexität. VHN 1975 a) (44), S. 199-204

SPECK O.: Zur Gegenwartslage und bildungspolitischen Diskussion im Erziehungswesen. Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland. Z. f. Heilpädagogik 1975 (26), S. 205-213

SPECK O.: Analyse der Möglichkeit gemeinsamer Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Praxis der Kinderpsychologie 1976 (25), S. 52-57

SPECK O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin 1979

SPECK O. & Warnke A. (Hrsg.): Frühförderung mit den Eltern. München 1983

SPECK O.: Geistige Behinderung und soziale Integration. Manuskript 1983

STATISTICS OF PUBLIC ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL SYSTEMS, FALL 1979: Pupils, staff, revenues, expenditures and salaries. National Center for Education Statistics. Washington D.C.: U.S. Government Printing Office 1981

STEVENS H. & Heber R. (Eds.): Mental Retardation: A review of research. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press 1965 (2. Auflage)

SWATSBURY P.M. (Ed.): Readings in administration in special education. Guilford, Connecticut: Special Learning Comp. 1980

SWINDLER W.F.: Court and Constitution in the 20th century: The modern interpretation. Indianapolis, Indiana: Bobbs-Merrill 1974

THOUVENELLE S. u.a.: Study of procedures for determining the least restrictive environment (LRE) placement for handicapped children. Final report. Activity 2: Analysis of local school district procedures. Washington D.C.: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), 300-78-0427, 1980

THOUVENELLE S. u.a.: Study of procedures for determining the least restrictive environment (LRE) placement for handicapped children. Activity 4: Promising strategies for determining the educational statement of handicapped children. Washington D.C.: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), 300-78-0427, 1980

THOUVENELLE S., u.a.: Study of procedures for determining the least restrictive environment (LRE) placement for handicapped children. Final project report. Washington D.C.: Bureau of Education for the Handicapped (DHEW/OE), 300-78-0427, 1980

THRONE J.M.: Normalization through the normalization principle: Right ends, wrong means. Mental Retardation 1975, (13), S. 23-25

THURMAIR M.: Aufgabe und Dilemma der Elternarbeit in der pädagogischen Frühförderung. In: Speck & Warnke (Hrsg.) 1983, S. 32-42

TURNBULL A.P. & Schulz J.B.: Mainstreaming handicapped students: A guide for the classroom teacher. Boston: Allyn & Bacon 1979

TURNBULL H.R.: Accountability: An overview of the impact of litigation on professionals. Exceptional Children 1975 (41), S. 427-433

TURNBULL H.R., Turnbull A.P. & Strickland B.: Procedural due process: The twoedged sword that the untrained should not unseath. Journal of Education 1979 (161), S. 40-95

United States Statutes at Large.

VALETUTTI P.: Integration vs. segregation: A useless dialectic. Journal of Special Education 1969 (3), S. 405-408

WAKEFIELD H.E.: Planning and practice in U.S education. Educational Planning 1972 (3), S. 37-44

WEBSTER M. & Clasby N. : Comments on Mr. Bundy's own dreamworld. Phi Delta Kappan 1974 (Nov.) S. 181-184

WEINBERG R.A. & Wood F.H. (Eds.): Observation of pupils and teachers in mainstream and special education settings: Alternative strategies. Reston, Virginia: CEC 1975

WEINTRAUB F.J.: Recent influences of law regarding the identification and educational placement of children. Focus on Exceptional Children 1972 (2), S. 1-10

WIEDERHOLT J.L.: Planning resource rooms for the mildly handicapped. Focus on Exceptional Children 1974 (5), S. 1-10

WIEDERHOLT J.L., Hammill D.D. & Brown V.: The resource teacher: A guide to effective practices. Boston: Allyn & Bacon 1979 (4. Auflage)

WISE A.E. : Legal challenges to public school finances.
School Review 1973 (82), S. 1-25

WISE A.E. : Legislated learning. The bureaucratization
of the American classroom. Berkley, California: University
of California Press 1979

WOLFENSBERGER W. & Kugel R.B.(Hrsg.): Geistig Behinderte - Ein-
gliederung oder Bewahrung. Stuttgart 1974

WOLFENSBERGER W.: A brief overview of the principle of nor-
malization. In: Flynn & Nitsch (Eds.) 1980, S. 7-30

WYNKOOP R.J.: Trends in school finance reform. Phi Delta
Kappan 1975 (April) S. 542-545

YOSHIDA R.K., MacMillan D.L. & Meyers C.E.: The decertification
of minority group EMR students in California: Student achieve-
ment and adjustment. In: Jones (Ed.) 1976, S. 215-235

YOSHIDA R.K., Fenton K.S., Kaufman M.J. & Maxwell J.P.:
Parental involvement in the special education pupil planning
process: The school's perspective. Exceptional Children
1978 (44), S. 531-534

YSSELDYKE J.E.: Issues in psychoeducational assessment.
In: Phye & Reschly (Eds.) 1979, S. 87-122

YSSELDYKE J.E. & Algozzine B.: Critical issues in special
and remedial education. Boston: Houghton Mifflin 1982

ZIGLER E. & Muenchow S.: Mainstreaming. The proof is in
the implementation. American Psychologist 1979 (34),
S. 993-996

Abkürzungsverzeichnis

ACLD	-	Association for Children with Learning Disabilities
APP	-	Annual Program Plans
CA	-	Chronological Age
CEC	-	Council for Exceptional Children
EBD	-	Emotional and Behaviorally Disturbed
EMR	-	Educable Mentally Retarded
IEP	-	Individualized Education Program
LEA	-	Local Education Agency
LD	-	Learning Disability
LRE	-	Least Restrictive Environment
MA	-	Mental Age
NAEP	-	National Assessment of Educational Programs
NARC	-	National Association for Retarded Citizens
PARC	-	Pennsylvania Association for Retarded Citizens
P.L.	-	Public Law
SEA	-	State Education Agency
TMR	-	Trainable Mentally Retarded
UCP	-	United Cerebral Palsy Foundation
WISC	-	Wechsler Intelligence Scale

Lebenslauf

- | | |
|---------|--|
| 1953 | am 23. Februar in Würzburg geboren |
| 1959 | Volksschuleintritt, |
| 1970 | Abschluß der Mittleren Reife |
| 1974 | Abitur am Schönborn Gymnasium in
Würzburg |
| 1975 | Studienbeginn an der Universität
Würzburg |
| 1978 | 1. Lehramtsprüfung (Grund- und Haupt-
schule) an der Universität München |
| 1980 | Fachwissenschaftliche Prüfung der
Sonderschullehrer an der Universität
München |
| 1980/81 | Studium an der University of Northern
Colorado |
| 1981 | Beginn des Promotionsstudiums an der
Universität München |
| 1982/83 | Wissenschaftliche Hilfskraft an der
Universität München (Institut für
Sonderpädagogik) |
| 1983 | Vorbereitungsdienst für das Lehramt
an Sonderschulen |

